



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

INÊS MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e do Francês no 3.º Ciclo de Ensino

Básico e Ensino Secundário

*Abordagem do texto narrativo e poético em Língua Materna e Língua
Estrangeira*

Recurso ao jogo dramático em atividades de pré- e pós-leitura

2014

Orientador: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, um especial agradecimento ao Professor Doutor José Domingues de Almeida pelo seu profissionalismo, pela sua disponibilidade e amizade.

Em segundo lugar, às minhas orientadoras de estágio, Cidália Abreu e Elisabeth de Almeida, colegas e amigas, que mostraram sempre uma disponibilidade enorme, apesar dos seus afazeres profissionais e pessoais! Ficam para sempre no meu coração!

A todos que, de forma direta ou indireta, sempre estiveram comigo durante este longo percurso, e que nunca me deixaram desistir...

E terminado este projeto, outros aparecerão?

Se...

Um momento de silêncio e mais um outro
um ruído, um grito, um sorriso...
Será que me ouves?
Ouvirás a minha voz?
Tento falar baixinho
sussurrar no teu ouvido, acalmar-te...
Será que sentes também quando acaricio com as minhas mãos o teu abrigo?
Será que gostas?
Serão os teus pontapés a tua resposta?
Falo para ti
na ânsia de ouvir um grito...
um grito de alegria... de amor...
Ansiosamente espero pela tua chegada
para te poder abraçar... amar... e te proteger...
Será que conseguirei?
Será que me amarás?...

Até breve!...

Inês Santos

Siglário

AEFE- Agence pour l'enseignement du français à l'étranger.

CNEB- Currículo Nacional do Ensino Básico.

FLE- Francês língua estrangeira.

I-A- Investigação-ação.

LE- Língua estrangeira.

LM- Língua materna.

MAV- metodologia audiovisual.

QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Resumo: Numa sociedade em que a educação ganha cada vez mais importância é fundamental que o docente encontre estratégias eficazes para que consiga envolver o aprendiz em todo este complexo processo que é o ensino-aprendizagem.

Assim sendo, este relatório pretende demonstrar que o jogo dramático é uma ferramenta pedagógica indispensável na aprendizagem da LM e de uma LE, uma vez que a ludicidade que está implícita nesta atividade é fonte de motivação para o aluno, ajudando-o, desta forma na construção do seu próprio saber.

Como tal, urge esclarecer a importância desta ferramenta pedagógica tanto para a compreensão de textos poéticos como para os textos narrativos em atividades de pré-leitura ou pós-leitura e perceber a razão pela qual nem sempre o docente implementa este género de atividades na sua prática letiva.

Palavras-Chave: jogo dramático, docente, aprendiz, aprendizagem, prática letiva.

Résumé: Dans une société où l'éducation a de plus en plus d'importance, il est essentiel que l'enseignant trouve des stratégies efficaces pour que l'élève participe à son apprentissage.

Ce rapport entend démontrer que le jeu dramatique est un outil pédagogique indispensable pour l'apprentissage de la langue maternelle et d'une langue étrangère, puisque le ludique impliqué dans cette activité motive l'élève, en l'aidant à construire son savoir.

Il est donc urgent d'éclaircir l'importance de cet outil dans la compréhension de textes poétiques ou de textes narratifs, dans des activités de pré-lecture ou pos-lecture, et comprendre la raison pour laquelle l'enseignant n'emploie pas toujours ce genre d'activités dans sa pratique quotidienne.

Mots-clés : jeu dramatique, enseignant, élève, apprentissage, pratique quotidienne.

Abstract:In a society where education is becoming more and more important it's fundamental that the teacher finds effective strategies in order to include the learner in the whole teaching-learning complex process.

Thus, this report wants to show that the dramatic game is an imperative teaching tool when learning the mother tongue and a foreign language, since the playfulness that is implied in this activity is the source of motivation to the student, helping him, this way, in the construction of his own knowledge.

So, it's really necessary to clarify the importance of this teaching tool not only for the comprehension of the poetic texts, but also of the narrative texts in pre-reading and post-reading activities and to understand the reason why sometimes the teacher implements this type of activities in his teaching practice.

Keywords: dramatic game, teacher, learner, learning, teaching practice.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Siglário.....	ii
Resumo.....	iii
<i>Résumé</i>	iv
<i>Abstract</i>	v

Introdução.....	8
------------------------	----------

PRIMEIRA PARTE

I– Enquadramento teórico.....	12
Capítulo 1: O jogo dramático como atividade de pré-leitura e pós-leitura: estado de conhecimento	12
Capítulo 2: Usos didáticos que são feitos desse recurso	23
Capítulo 3: O jogo dramático nos programas de Português e Francês	33
Capítulo 4: O jogo dramático e o ensino de uma língua estrangeira	44

SEGUNDA PARTE

II- Contexto de investigação.....	59
Capítulo 1: O jogo e a prática letiva	59
1.1-Contextualização da escola de estágio.....	59
1.2-Characterização das turmas de estudo.....	61
1.3-Metodologia utilizada na prática letiva.....	63

Capítulo 2: Atividades realizadas	68
2.1-Unidades didáticas	68
2.1.1-Em Português.....	68
2.1.2-Em Francês.....	72
2.2-Reflexão autocrítica.....	74
Conclusão	78
Referências Bibliográficas	80
Referências Eletrônicas	84
Índice de anexos	87

Introdução

Tendo como enquadramento o Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, foi elaborado o presente relatório como complemento da prática letiva que constitui o estágio profissional, realizado no ano letivo 2012/2013 na Escola Francesa do Porto, atual Liceu Francês Internacional do Porto.

Este mestrado surgiu numa altura de transição profissional. Altura essa em que comecei a dar aulas no 3.º ciclo, sem que, para isso, tivesse alguma formação académica. Por isso, este mestrado foi de extrema importância para mim, enquanto valorização pessoal, mas também enquanto profissional, pois deu-me a oportunidade de me preparar e de me profissionalizar neste ciclo.

Sendo eu professora de português LM há quinze anos nesta escola, e tendo lecionado durante muitos anos na primária, passando depois para o 2.º ciclo, e utilizando o jogo dramático como ferramenta indispensável na minha atividade letiva, e tendo sido coordenadora de português no ensino primário, contactando todos os dias com a prática letiva das colegas do pré-escolar, primária e do 2.º ciclo, considerei pertinente, à guisa de questão problematizante do estágio, sistematizar e teorizar sobre a importância da utilização do jogo dramático ora como atividade de pré-leitura ora como atividade de pós-leitura na compreensão de textos poéticos ou narrativos, uma vez que se articula desde sempre com o exercício da minha profissão. Assim sendo, esta investigação-ação teve como ponto de partida este problema detetado durante a minha prática profissional.

O jogo dramático foi sempre a minha primeira opção, tornando-se, assim, em objeto de estudo, de análise e aplicação durante a prática pedagógica, uma vez que precisava de perceber a sua importância e a razão pela qual os docentes não utilizavam, de forma sistemática, esta ferramenta pedagógica. Foi utilizado nos dois níveis, em diferentes momentos do ano letivo, das unidades e das aulas, com finalidades específicas, tendo como principal objetivo contribuir para a melhor compreensão das diferentes tipologias textuais.

Para tal, baseio-me essencialmente no enfoque teórico de determinados autores, uma vez que “o jogo potencializa e promove a exploração do conhecimento, por contar

com a motivação interna, típica do lúdico [...] para estimular a busca e a curiosidade da criança” (cf. Souza *et alii*, 2013) e o jogo dramático “ [...] est le lieu de l’expression des sentiments et des émotions. La pratique théâtrale engendre un véritable travail sur soi: en interprétant un personnage, le comédien apprend à se connaître, à gérer ses émotions [...] (Meirieu *apud* Hugon *et alii*, 2007 : 2) e “[...] l’élève qui pratique le théâtre à l’école a l’occasion d’être impliqué entièrement dans cette aventure: il participe à la création et se voit attribuer des responsabilités. Cette activité artistique, par le désir qu’elle peut faire émerger chez le jeune, ouvre le champ de l’apprentissage et de la socialisation” (*ibidem*).

Ao debruçarmo-nos sobre esta temática, tivemos em atenção em diferenciar LE e LM.

Este relatório divide-se em duas partes. A primeira é constituída por quatro capítulos, procedendo-se ao enquadramento teórico. No primeiro capítulo dá-se a conhecer o estado de conhecimento referente ao jogo dramático como atividade de pré-leitura e pós-leitura. No capítulo seguinte, explanam-se os usos didáticos que são feitos desse recurso e no terceiro capítulo analisa-se a existência deste género de jogo nos programas de Português e Francês. O último capítulo referente a esta parte diz respeito ao jogo dramático no seu impacto didático no ensino de uma língua estrangeira.

Num segundo momento, faremos referência ao contexto de investigação. Nos dois capítulos que compõem esta parte, destacam-se o jogo e a prática letiva, através da contextualização da escola de estágio, da caracterização das turmas de estudo, da metodologia utilizada na prática letiva e as atividades realizadas, apresentando, para esse efeito, as unidades didáticas planificadas em Português e em Francês. Este capítulo fica concluído com a apresentação de uma reflexão autocrítica sobre o trabalho realizado durante o estágio.

Partindo de uma metodologia centrada na utilização de textos baseados na área, na observação direta e experiência pessoal, foram utilizados jogos dramáticos tendo em conta a planificação para a obtenção dos objetivos delineados pelo professor-investigador.

Esperamos que este trabalho possa constituir uma base de trabalho sustentado nesta área, uma vez que, sobre esta temática, muito ficou por dizer e muitas questões se

colocaram ao longo da realização do mesmo. Para algumas dessas questões nem sempre conseguimos encontrar resposta e para outras as respostas encontradas nem sempre coincidiam com a nossa ideia inicial, levando-nos a acreditar que, só agora, no final deveríamos iniciar a nossa investigação, tanto as questões e os desafios se avolumam e se interligam.

PRIMEIRA PARTE

PRIMEIRA PARTE

I-Enquadramento teórico

Capítulo 1- O jogo dramático como atividade de pré-leitura e pós-leitura: estado de arte

Para abordarmos o tema “A utilização do jogo dramático nas atividades de pré-leitura e pós-leitura para a compreensão do texto narrativo e poético” importa esclarecer alguns conceitos operatórios para melhor compreensão da temática em questão. Quando nos referimos à expressão “jogo dramático” convém clarificar a aceção das duas palavras que a compõem. Assim, e segundo o dicionário *Priberam da Língua Portuguesa*, a palavra *jogo*, que tem a sua origem no latim *jocus*, significa “*gracejo, graça, brincadeira, divertimento.*”¹

Também Christophe Lavignasse define jogo como sendo um “divertissement, récréation” (Lavignasse, s/d : 16), definição ligeiramente diferente da de jogo pedagógico, uma vez que, na turma

[...] cette récréation n'est pas gratuite. Elle vient après la présentation d'un objectif grammatical lexical ou de communication, un avant-jeu. Elle s'intercale bien souvent entre cet avant-jeu et l'après-jeu qui peut se traduire de multiples façons selon les besoins de l'étudiant ou du groupe-classe [...]. Il n'y donc pas de gratuité dans la mise en place d'une activité ludique. Elle doit être pensée dans la séquence pédagogique (*ibidem*).

O mesmo autor dá-nos ainda a conhecer os benefícios que o jogo traz para aula de língua

le jeu engage l'imagination, la réactivité, le corps, l'agilité, l'intelligence, l'observation [...]; [...] décentralise la relation enseignant-apprenant [...]; [...] atout dans l'apprentissage [...]; [...] moyen qui conduit à des résultats différents, meilleurs [...]; permet aussi de développer le temps de parole des apprenants [...]; favorise la mise en oeuvre de compétences communicatives rapides et imaginatives; des apprenants démotivés peuvent démontrer des talents innés ce qui abouti à une plus grande motivation [...]; [...] favorise l'engagement social et la communication avec les autres apprenants (*idem*: 17)

¹www.priberam.pt

e propõe a classificação de jogo em três categorias : jogos de competição, jogos de criação, jogos de simulação, onde estão previstos os “jeux de rôle” e as dramatizações. Relativamente a estas últimas, Javier Suso López considera esta atividade um mero exercício:

La dramatisation répétitive n'est pas proprement un jeu [...], et, si elle comporte de l'interaction (repliques langagières) et une certaine dose de déplacement dans un univers fictionnel, la parole ne possède par contre aucune personnalisation, puisque les dialogues à dramatiser sont tous faits [...] (López, s/d: 10).

No entanto, a dramatização aproxima-se do jogo quando colocamos “[...] en pratique certaines variantes qui commencent à rapprocher la dramatisation du jeu communicatif [...]” (*ibidem*) “[...] lorsqu'elle introduit des éléments d'implication personnelle [...]” (*ibidem*).

Em relação aos “jeux de rôle”, o mesmo autor considera que

[...] le jeu de rôle est en plein domaine du “jeu”, par l'implication personnelle, et la récréation d'une situation fictive. L'apprenant doit mobiliser tous les moyens expressifs de la langue, en y intégrant l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique; l'apprenant est laissé à lui même, il doit se comporter tel qu'il est, comme en situation de langue authentique (*idem*: 13).

Já a palavra “dramático”, segundo o mesmo dicionário, tem a sua origem no grego *dramatikós* e significa “Próprio de drama”, sinónimo de “teatral”.

Segundo o dicionário *Larousse*, referimo-nos a algo "Qui se rapporte au théâtre ou qui touche la profession théâtrale : Cours d'art dramatique. "²

Daqui se conclui que o jogo dramático implica uma ação que deve ser movida pelo simples prazer: “Le jeu dramatique implique donc la mise en scène d'une situation fictive dans laquelle l'enfant prend plaisir à jouer” (Amblard, 2004 : 8).

Jean-Pierre Ryngaert propõe uma definição de jogo dramático no seu artigo intitulado “Expression Dramatique en classe: l'enjeu de la modernité”. Assim para o autor,

le jeu dramatique ne vise pas à une reproduction fidèle de la réalité, mais à une analyse de celle-ci [...];[...] est une activité collective [...];[...] n'est pas subordonné au texte. Celui-ci est improvisé ou

²www.larousse.fr

établi à partir d'un canevas; [...] ne vise pas à la représentation officielle entourée d'un appareil important [...];[...] vise à former des jouants plus soucieux de maîtriser leur discours que de créer l'illusion [...] ;[...] ne nécessite ni décors, ni costumes, ni accessoires au sens traditionnel [...](Ryngaert, 1977 : 74).

Também Maria da Glória Magalhães dos Reis refere-se a Bernard Dort para definir jogo dramático. Este autor vê o jogo dramático como “[...] uma prática colectiva, fundada na improvisação e que propõe um uso da atividade teatral no domínio da educação” (Dort *apud* Reis 2008: 52) e, segundo Reis, este tem como objetivo “[...] desenvolver a capacidade de criar uma situação imaginária [...]” e “[...] servir de estímulo ao discurso espontâneo, levando o participante a se exercitar física, intelectual e psicologicamente.” (*idem*: 53).

Se atentarmos na História humana, damos-nos conta que o jogo sempre esteve presente e que este se afigura essencial quer para o desenvolvimento pleno da criança quer do Homem.

Em *Na escola do jogo*, Pierre Ferran *et alii* referem-se ao jogo como algo vulgar “As crianças brincam e isso constitui para elas uma atividade normal, fundamental” (Ferran *et alii*, 1979: 9) e essencial, pois “ O jogo é uma componente essencial da vida dos homens [...] ” (*ibidem*) quer na sociedade de outrora como na dos nossos dias, e corresponde a um momento de prazer e “marca uma trégua nas obrigações, nas sujeições e nos tormentos dos trabalhos e dos dias” (*ibidem*).

No entanto, se o jogo corresponde a um momento de prazer, os mesmos autores esclarecem que este possui “uma fertilidade pedagógica essencial” (*ibidem*) e, por isso, são instrumentos pedagógicos extremamente importantes e devem ser utilizados pelos docentes, pois uma criança ao brincar também está a aprender.

Para os autores, Pierre Vayer e Charles Roncin “ [...] o jogo é sempre, para a criança uma coisa séria, é uma forma de abordar o mundo, aquela que implica a liberdade e a autonomia relativamente ao determinado ou às regras sociais” (Vayer *et* Roncim, 1988: 63) e “ [...] a observação da actividade de jogo constitui um meio particularmente interessante para aprender a evolução da relação nos três campos da relação com o mundo, que são o Eu, o mundo dos objectos e o mundo dos outros [...] ” (*idem*: 61).

Em relação ao jogo dramático, uma das características deste tipo de jogo é permitir que a criança se exprima. E tal acontece, para os autores, Gérard Faure e Serge Lascar “ [...] com o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade [...]” (Faure *et alii*, 1982: 10).

Os mesmos autores reforçam a ideia de que o jogo dramático é extremamente importante, que deve ser usado na sala de aula como se de um jogo normal se tratasse, devendo ser a causa e a consequência de outros momentos e conduzir à aprendizagem de algo, à concretização de um objetivo específico.

Por exemplo, os jogos dramáticos podem ser aplicados na pré-escola, para trabalhar a psicomotricidade, até aos cursos superiores. As atividades propostas pelos docentes devem ser motivadoras e conduzir os aprendentes à realização de uma atividade de prazer, pois, como se referiu anteriormente, e como nos dizem os autores “o jogo acaba quando cessa o prazer” (*idem*: 11). Ora, Vayer e Rocin referem-se à motivação como sendo uma noção complexa, uma vez que esta

[...] Não é um dado racional [...], pois os motivos que conduzem a implicar-se na acção são o produto de um conjunto de factores que determinam sentimentos relacionados com a situação presente. São então esses sentimentos, essencialmente os de estar relacionado com a actividade, de estar em segurança e viver a sua autonomia que provocam o envolvimento pessoal (Vayer e Rocin, 1988: 132)

e

para que a criança se sinta interessada é preciso que a actividade proposta corresponda ao mesmo tempo aos seus interesses e às suas possibilidades, o que implica em que tenha um significado. Esse sentido de estar interessado será aumentado se a pessoa participa da definição do projecto, sobretudo se tiver à sua volta modelos de acção ou de comportamento, os que lhe são trazidos pela estrutura relacional (*idem*: 134).

Para Jean Chateau o jogo surge como uma forma de o adulto e da criança escaparem da realidade e assim criamos “mundos de utopia” e “realizamo-nos plenamente [...]” (Chateau, 1961: 5). Tanto para Chateau, como para os autores já anteriormente referidos, o jogo é algo natural na criança, representa a própria sociedade, tem um carácter sério e rigoroso e é através dele que a criança se desenvolve plenamente, preparando-a para a vida real.

Em *A criança e o jogo*, o autor questiona-se sobre a razão pela qual a criança joga, dando-nos algumas ideias para fundamentar a sua resposta. Segundo este autor: “a criança procura no jogo uma prova que lhe permita afirmar o seu Eu”, (*idem*: 29) tornando-se mais forte e criando a sua própria personalidade.

Insiste-se, pois, a ideia da importância do jogo na vida de uma criança e do próprio adulto, para a construção da sua própria personalidade e para o desenvolvimento pleno e eficaz de toda a sociedade.

Esclarecidos estes conceitos, devemos debruçarmo-nos sobre outros tão relevantes quanto este: os conceitos de leitura; pré-leitura e pós-leitura. Não cabe, no âmbito deste estudo, desenvolver estes conceitos, antes propor algumas pistas.

Assim sendo, para Inês Sim-Sim “A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (Sim-Sim, 2007: 5) sendo necessário, para o efeito, que os professores sejam capazes de munir os alunos com as ferramentas necessárias para que estes se tornem leitores de sucesso. Nesta tarefa, nem sempre fácil, mas tão importante, o docente deve recorrer às três etapas fundamentais do ato de ler, pois, segundo Fischer, “a forma mais eficaz de implicar os aprendentes na tarefa colectiva de compreensão do texto e extracção de informação pertinente é através da metodologia tripartida, que deve ser distribuída por três momentos designados: a pré-leitura (antes da actividade da leitura); a leitura propriamente dita (durante a leitura); a pós-leitura (depois da leitura)” (Fischer *apud* Antunes, 2009: 17).

Na pré-leitura, o docente deve privilegiar os conhecimentos que o aluno já adquiriu. Nesta etapa, pode-se partir de títulos, de imagens, de uma música ou mesmo de um jogo, que poderá ser um jogo dramático, para antecipar o conteúdo de um texto. A leitura consiste na construção do sentido do texto. Assim,

[...] o leitor deve concentrar-se na construção dos sentidos do texto, apercebendo-se da mensagem transmitida pelo texto, reconhecendo as palavras e as frases, recorrendo à sintaxe para ligar o significado [...]. O leitor é livre de filtrar a informação do texto, seleccionando aquilo que lhe parece mais importante e de utilidade futura. No texto pode voltar a ler aquilo que não compreendeu e, também, saltar linhas que considere desnecessárias para o seu objectivo de leitura (*idem*: 18).

A pós-leitura engloba atividades para sistematizar os conhecimentos adquiridos e o leitor “ [...] verifica se atingiu os seus objectivos da leitura e se compreendeu o que leu, reflectindo sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância do que foi lido, o significado da mensagem, a aplicação prática para solucionar problemas e verificar diferentes perspectivas sobre o tema” (*ibidem*). Também nesta fase, o jogo dramático afigura-se como um complemento para as atividades já realizadas pelos aprendentes, já que “ [...] o leitor está preparado para criar e/ou produzir um texto oral (simulação ou diálogo) ou escrito (...redigir um final diferente...), no qual aplica os conhecimentos, anteriormente adquiridos, numa situação nova” (*ibidem*).

Nesta altura, importa fazermos algumas considerações, utilizando vários autores que estudaram e investigaram esta temática. Hélène Beauchamp resume as cinco partes que compõem o livro *Le jeu dramatique en milieu scolaire* de Jean-Pierre Ryngaert, questionando, por vezes, a opinião do autor e apontando algumas pistas para uma possível reflexão³. A importância do jogo dramático no meio escolar fica evidente através da leitura do artigo. Não fica claro pelo que já foi adiantado o conceito de jogo dramático, pois nem sempre é fácil de o definir, devido à linha tão ténue que o separa do conceito de teatro: “O jogo dramático, não é teatro. Este, normalmente, parte de um texto -representação em potência- que traduz uma acção dramática evolutiva, através de situações vividas pelas personagens” (Leenhardt *apud* Almeida, 2012: 14). Também no teatro “existe um elo de ligação entre atores e audiência” (*idem*: 17) e no jogo dramático “existe a presença de interacções ativas e experiências entre os intervenientes, não havendo a preocupação em realizar um espectáculo” (*ibidem*).

Para Ryngaert “Le jeu dramatique n’est ni du théâtre professionnel rabougri, ni pourtant tout à fait autre chose que du théâtre” (Ryngaert, 1977: 47) e acrescenta que este não exige “acteurs virtuoses rompus à toutes les techniques d’expression”(*idem*: 32).

Esta atividade coletiva é, segundo este autor, uma análise da realidade que nos envolve, não estando subordinada a um texto baseando-se antes na improvisação. Esta “consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma reacção mínima [...] do professor. Trata-se de uma actuação individual, mas todos ao mesmo tempo para a livre exploração de temas”

³ -<http://id.erudit.org/iderudit/28819ac>

(Sousa *apud* Almeida, 2012: 18) e de extrema importância para a criança, uma vez que esta, através da improvisação, “é detentora de total liberdade para expressar toda a divagação que a sua imaginação é capaz de alcançar. Podê-lo-á fazer, da forma que quiser e desejar, não se limitando a representar, mas sim a encarnar, a vivenciar da forma mais profunda que conseguir atingir” (*idem*: 19).

Importa ainda referir que o jogo de expressão dramática, para além de oferecer uma oportunidade de socialização muito importante, uma vez que o aluno deve trabalhar com o outro, ajuda a criança a dominar o corpo, a adquirir o domínio da comunicação com os outros e permite que, de forma lúdica, compreenda a realidade que a rodeia.

Também José Manuel Couto discorre sobre a diferença entre expressão dramática e jogo dramático:

[...] expressão dramática entende-se todas aquelas actividades de natureza teatral, isto é, em que a criança se exprime ou exprime o conteúdo de um texto, devidamente preparado [...]. Por conseguinte, ao contrário do jogo dramático, a expressão dramática não vive tanto do improviso e da espontaneidade, mas requer preparação, intencionalidade (Couto, 2008: 208s).

Muito embora a expressão dramática tenha esta definição, segundo este mesmo autor, ela “ [...] situa-se também no plano da recreação e da ludicidade, na medida em que as actividades desenvolvidas se destinam, geralmente, ao próprio grupo, no seio do qual acontecem, enquanto oportunidade de interacção e de aprendizagem. Se se destinarem, objectivamente, a outro tipo de público, trata-se não de expressão dramática, mas de expressão teatral” (*ibidem*).

Neste momento, impõe-se perguntar: Se o jogo dramático é importante para o desenvolvimento do aprendente, por que razão ainda há muitos docentes que não o utilizam na sua disciplina? A esta questão, Faure, Lascar e Ryngaert apresentam a mesma resposta: a formação, mais concretamente, a falta de formação.

Ryngaert em *Le jeu dramatique en milieu scolaire* refere-nos a importância do papel do professor para que o aluno tenha acesso ao jogo dramático na escola e da importância do professor ter formação para que se possa mover facilmente nesse mundo que ele considera complicado: “C’est pourquoi il faut lutter pour que la formation de l’enseignant lui permette de se réperer dans le monde compliqué de la création théâtrale

[...] ” (*idem*: 21), “Souvent mal informé, pas toujours formé [...] ” (*idem*: 25). Desta forma, muitas vezes, “l’utilisation de jeux ou supports ludiques dépend essentiellement de l’intérêt de l’enseignant et de son envie de se situer dans un autre rapport avec ses élèves” (Ruiz, s/d: 2).

A opinião de Faure e Lascar vai ao encontro da de Ryngaert, uma vez que estes autores referem a falta de preparação que muitas vezes o professor sente para trabalhar o jogo dramático, recusando esse trabalho. Estes autores acrescentam a ideia de que o professor deve ser “o treinador e árbitro” (Faure e Lascar, 1882: 10) e ajudar o aluno em todo o processo de preparação do trabalho. Ajuda na distribuição dos papéis, nas dificuldades que o grupo possa apresentar, orienta ao nível do tempo e do espaço, ou seja, o docente “ [...] accompagne plutôt les élèves dans leurs découvertes. D’enseignant, on devient animateur, meneur de jeu [...]” (Ruiz, s/d: 4) evitando, assim, “[...] une trop grande distance entre vous et le groupe d’élèves” (*idem*: 5). Para que isto seja possível, “[...] il doit construire peu à peu un terrain. Et aussi, il doit s’y préparer lui-même au préalable. Pour cela, il lui faut non seulement des connaissances techniques [...]. Il faut posséder aussi une méthode [...]” (López, s/d : 19). No final de cada sessão deve conversar com os alunos para que façam a sua autoavaliação, uma vez que “[...] les réflexions générales sur la signification du jeu et du jeu théâtrale, sont nécessaires” (*ibidem*).

Couto utiliza as palavras de Ramos para indicar a importância do professor. Assim,

[...] o professor tem a responsabilidade não apenas de dar espaço à livre expressão da individualidade e do ser de cada aluno, mas, igualmente, de promover uma educação integral e integradora que conduza ao despertar e à implicação das mais diversas realidades que integram a vida : corpo, emoções, individualidade, experiência, carácter, espírito, justiça social, comunidade, democracia, visão integrada, complexidade, aldeia global [...] (Ramos *apud* Couto, 2008 : 205s).

Mas para que isto seja possível, a escola não pode ser entendida como uma preparação para a vida “ [...] mas a própria vida, real e concreta” (*idem* : 206) em que “[...] a sala de aula deve ser convidativa, apelativa, adequada, agradável, favorecendo um clima constante de alegria, cor, movimento, prazer, felicidade, cooperação, integração, mas também de transgressão, aventura e originalidade” (*ibidem*).

Também Fuegel e Montolin, citado por Couto, corrobora a ideia de que a função do professor é a de animador “ [...] pelo que se lhe exige, em todos os momentos e circunstâncias, compreensão, tolerância, comunicação, expressividade, desinibição corporal, imaginação, espontaneidade, organização, afecto, sentido de humor, entusiasmo, capacidade de provocar e de estimular os seus alunos” (Fuegel e Montolin *apud* Couto, 2008 : 210). No entanto, segundo estes mesmos autores, “ [...] não cabe ao professor de língua formar actores, mas potenciar o crescimento individual e grupal, mediante a exploração de exercícios interessantes, sem efectuar qualquer tipo de juízo valorativo” (*idem*: 209).

Sobre esta questão, o mesmo autor deixa a ideia urgente de se investir na formação, pois é importante “ [...] não apenas garantir uma formação profissional docente, inicial e contínua, sólida, abrangente, multifacetada, em todas as áreas e domínios, como propor acções de formação de professores, no sentido de reflectir sobre as potencialidades das expressões artísticas, nomeadamente da dramática [...] ” (*idem*: 215).

Para compreendermos esta temática importa compreender também o conceito de aprendizagem, uma vez que este estará patente ao longo de todo o trabalho. Assim, segundo José Tavares e Isabel Alarcão “Por aprendizagem entenda-se uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável ” (Tavares e Alarcão, 1992: 86) e só se tem a percepção de que a criança/indivíduo aprende “ [...] através das manifestações exteriores [...], mas estas só se revelam se no interior do sujeito tiver havido um processo de transformação e mudança” (*ibidem*).

São várias as teorias de aprendizagem, uma vez que “ nem todas as pessoas têm o mesmo conceito de aprendizagem. Alguns acentuam o aspecto externo da modificação do comportamento, outros destacam o aspecto da construção pessoal, experiencial ; uns preocupam-se mais com o processo de aprendizagem e outros com o resultado desse mesmo processo” (*idem* : 91). Entre elas, encontramos as teorias behavioristas e as cognitivas. Para as primeiras, a aprendizagem baseia-se no seguinte: para cada estímulo, há uma resposta. Assim, “para os behavioristas o homem é, fundamentalmente, um organismo que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito” (*idem*: 96). Esta teoria “baseia-se no comportamento exterior do aluno [...] ”

(*ibidem*) e este é considerado “passivo e moldável” (*idem* : 97). Já nas segundas, encontramos como seguidores destas teorias nomes como Piaget, Bruner e Ausubel. Para estes autores, “a aprendizagem não se baseia em associações de tipo estímulo-resposta, mas consiste numa mudança na estrutura cognitiva do sujeito (...)” (*idem*: 100).“ [...] Temos, por um lado, as experiências anteriores e, por outro, os fins que o sujeito pretende atingir” (*idem*: 101).

Para Jean Piaget, teórico cognicista, a aprendizagem “é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (*idem* : 102) Esta está centrada na criança e para tal o educador tem uma função importante, pois aquilo que se aprende deve ser apresentado “tendo em conta o ponto de vista da criança que se ensina e não a maneira como nós, adultos, compreendemos o conhecimento (*ibidem*). Também para este psicólogo, a escola é importante, uma vez que deve “integrar e enriquecer o desenvolvimento normal da criança e, nessa medida, o currículo deve acompanhar o ritmo normal do seu desenvolvimento” (*idem*: 102).

Já Jerome Bruner remete-nos para a ideia de que para que haja aprendizagem deve-se partir dos problemas que se levantam, das hipóteses que se elaboram e da verificação dos dados. É aquilo a que se chama o ensino pela descoberta. Assim,“ a aprendizagem é um processo activo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida” (*idem*: 103). O professor deve ser capaz de “lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, provoquem e desenvolvam o pensamento” (*ibidem*).

Para Ausubel,

[...] é mais fácil aprender-se se a informação for organizada e sequenciada de uma forma lógica, isto é, de tal maneira que objectivos que pressupõem conhecimentos anteriores não sejam ensinados sem que esses conhecimentos estejam realmente presentes e segundo estratégias que facilitem a organização da matéria a aprender em conjuntos significativos e que visem uma melhor facilitação e retenção da aprendizagem” (*idem* : 105).

O professor continua com uma função importante, já que “funciona como organizador do processo ensino/aprendizagem, não deixando que o ensino aconteça tanto ao sabor e ao ritmo dos interesses dos alunos” (*ibidem*).

Em suma, apesar da existência de várias teorias de aprendizagem, cabe ao professor escolher a que achar mais adequada ao seu contexto, tendo sempre em conta o aprendente e o contexto da aprendizagem.

Diante do exposto, podemos concluir que o jogo dramático deve ter o seu lugar na sala de aula para que realmente as aprendizagens sejam realizadas de forma mais natural e para que o aprendente tenha um papel mais relevante em todo este processo que é o ensino-aprendizagem.

Capítulo 2: Usos didáticos desse recurso

Antes de entrarmos no tema deste capítulo, iremos apresentar algumas considerações sobre a presença do teatro na escola. Esta remete-nos para o século XX, em que a educação já não serve o Estado, a pátria e a religião, mas “ [...] l’enfant lui-même qui, une fois adulte, construira une société nouvelle” (Page, 1997: 7). Esta nova imagem da educação “[...] a été l’origine de grands changements dans les pratiques éducatives et participe d’un bouleversement social et idéologique qui touche aussi le domaine artistique” (*ibidem*).

Assim, no início do século XX, “[...] les recherches [...] privilégient le développement de toutes ses capacités expressives et créatives [...]” (*ibidem*).

Já depois da 2.^a Guerra Mundial, os homens do teatro, conjuntamente com os agentes da educação “[...] vont offrir au plus grand nombre la possibilité de développer leurs capacités d’expression en découvrant par l’expérience le domaine des activités dramatiques” (*idem*: 8), e “[...] les activités d’expression à l’école trouvent donc un champ de légitimité car elles permettent une autre approche des questions de l’apprentissage” (*ibidem*).

Em 2000, o ministro da educação francês Jack Lang, fazia da educação artística e cultural uma prioridade da sua política. Para tal, “les textes précisaient que cette éducation se poursuivrait tout au long de la scolarité obligatoire, de manière qu’aucun élève ne quitte l’école sans avoir participé à projet de réalisation artistique.” (*idem*: 9).

Em Portugal “a história do teatro e da expressão dramática no sistema de ensino é uma história repleta de avanços e recuos: avanços por parte daqueles que veem na educação, uma oportunidade de desenvolver plenamente o indivíduo; recuos por parte daqueles que utilizam a educação como um instrumento de transmissão de ideais políticos e de valores religiosos e morais” (Silva, 2010: 39).

Assim sendo, será pertinente dar a conhecer, de forma bastante sucinta, alguns aspetos e marcos desta história desde a 1.^a república até aos nossos dias.

Vera Silva, na sua tese de fim de curso, dá-nos a conhecer esse panorama. Com efeito, durante a 1.^a República (1910-1926) apareceram as primeiras iniciativas para introduzir o teatro na escola. Silva faz referência a Adolfo Lima, pedagogo que

“defende a acção educadora do teatro e, por isso, começa não só a escrever peças de teatro dirigidas aos alunos do ensino primário e a traduzir peças de autores importantes, como também a escrever obras sobre o ensino e a pedagogia [...]” (Fontes *apud* Silva, 2010: 40).

Durante o Estado Novo deu-se um retrocesso em vários campos, nomeadamente na educação. Esta era um meio transmissor de ideais políticos, religiosos e morais: “O sistema educativo português regressa de novo aos meandros do sistema da Escola Tradicional [...]” (Torres, *apud* Silva, 2010: 40).

Já nas décadas de 50/60 começam a reunir-se condições para acolher de forma correta a arte na sua relação com a educação: “assiste-se, em primeiro lugar, ao nascimento e crescimento da Associação Internacional de Educação pela Arte [...] e em 1956 à criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte” (*ibidem*).

Com o fim do Estado Novo, as políticas educativas sofrem alterações e os professores começam a receber formação pedagógica e a participar em encontros nacionais e internacionais.

Silva faz referência ainda à Lei de Bases do Sistema Educativo, implementada em 1986, para mostrar a importância deste documento que acentua

a ideia de que estas [educação estética e artística] desempenham um papel importante no desenvolvimento e formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo como componentes importantes da formação pessoal e social do indivíduo (Valente e Lourenço *apud* Silva, 2010: 41).

Os objetivos previstos nesta lei premeiam a importância da arte, sobretudo no ensino pré-escolar. À medida que se transita do ensino básico para o ensino secundário esta importância decresce.

Em 1989, é introduzido no ensino secundário a “Oficina de Expressão Dramática”, que será extinta mais tarde.

“Em 2001, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que apresenta uma reorganização do currículo do ensino básico, consagra, no plano curricular do terceiro ciclo do ensino básico, um lugar para o teatro [...]” (Silva, 2010: 42) e relativamente ao ensino secundário, “ [...] o decreto-lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, que estabelece os

princípios orientadores da organização da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário regular, não contempla nenhuma área curricular disciplinar associada ao teatro ou à expressão dramática” (*ibidem*).

Depois desta breve contextualização cronológica, convém debruçarmo-nos também sobre o jogo em geral, já que a sua utilização por parte do professor traz imensos benefícios, uma vez que e, segundo Christiane Page, oferece a possibilidade de finalizar as aprendizagens; desenvolve a expressão e a criatividade e ajuda na socialização, entre outros.

Este autor reflete em “Le jeu dramatique à l’école: de la proposition au choix”, por um lado, sobre as “[...] conditions nécessaires pour permettre au jeu d’exister dans un rapport dialectique avec la réalité [...]” e, por outro lado, “sur la position de l’enseignant/pédagogue dans la conduite de l’activité” (Page, 2006/07: 2). Assim sendo, a escola aparece com uma função crucial, já que, neste espaço privilegiado, deve ser permitido “[...] aux jeunes de conquérir les moyens nécessaires à une vie future professionnelle, culturelle et sociale, mais aussi [...] à la vie présente. On pense à former les jeunes pour leur vie adulte, mais leur permettre de mieux vivre tout de suite, au moment présent, devrait être une finalité de l’école” (Page, 1997: 42).

Nesse artigo, o jogo dramático é apresentado como coletivo, e deve ser realizado, dentro da turma, em pequenos grupos. A proposta do jogo deve ser realizada a partir de um “canevas” e os alunos, de forma improvisada, devem apresentá-lo aos outros grupos. Estes, durante todo o jogo, são guiados pelo professor: “La valorisation de la réalisation d’un projet conçu en commun, de la réussite du groupe, la découverte des émotions partagées lors de cette entreprise, sont des aspects essentiels de l’activité, car ici le postulat de départ est résolument optimiste: l’individu se construit avec, dans et pour le groupe” (Page, 2006/07: 4).

O objetivo do jogo dramático é “[...] privilégier le développement des capacités d’expression par l’expérimentation des différentes étapes de l’élaboration de l’oeuvre théâtrale” (*ibidem*).

Page recorre às palavras de Huizinga e Caillois para nos indicar as várias características do jogo “[...] libre, circonscrit dans un espace/temps le différenciant de la vie courante et suscitant des relations de groupe” (Huizinga e Caillois, *apud* Page

2006/07: 4), uma vez que, para o jogo dramático existir, “[...] il doit donc être débarrassé de toute contraainte non acceptée par les joueurs” (*ibidem*). Contudo, esta liberdade “ peut sembler illusoire quand l’activité se déroule dans l’école, car la place du jeu reste problématique” (*ibidem*) já que “[...] de nombreux enseignants de FLE sont encore réticentes à introduire le jeu dans leurs cours. Cela pour plusieurs raisons [...] De nombreux enseignants préfèrent les exercices structuralistes [...]” (Lavignasse, s/d: 15), outros ainda têm dificuldade em “[...] appliquer des méthodes que l’on n’a pas connues lors de sa propre formation” (*ibidem*).

Por tudo isto, achamos pertinente a ideia de negociar com os alunos a proposta de trabalho realizada pelo professor, para que estes deem a sua opinião e estejam, desta forma, dispostos a fazer parte integrante do projeto, e não se sintam obrigados a participar em algo que não lhes diz nada e que lhes foi imposto.

A este propósito, Page lembra que

[...] l’enseignant qui fait une proposition fait confiance à l’autre et l’appréhende comme un sujet autonome, non dépendant, non contraante et par rapport à qui il a une responsabilité. Cela ne va pas sans risque: en effet, on propose si rarement dans les parcours d’éducation que le jour où on le fait, le risque est grand de se voir opposer un refus, quelle que soit la proposition faite. Ces refus peuvent avoir différentes causes, extérieures ou propres aux joueurs et ne doivent pas être exclusivement considérés comme signifiant une manifestation pathologique ou un rejet de l’activité ou de l’enseignant, mais aussi comme un acte de liberté, car la liberté de jouer implique celle de ne pas jouer ou d’arrêter de jouer, sans culpabilité [...]” (*idem*: 9).

Também Chantal Barthélémy-Ruiz nos transmite esta ideia de liberdade defendida por Page:

[...] Même en classe, il est difficile d’imposer, sous peine d’empêcher le participant de bénéficier de la situation sans risque qu’il crée. Il est impératif de présenter votre projet et vos intentions; si vous emportez l’adhésion, parfait; dans le cas contraire, soyez éthique et efficace en proposant aux élèves reticentes d’atteindre le même objectif avec une méthode classique ou, mieux, de jouer le rôle d’observateur durant le déroulement du jeu [...] (Ruiz, s/d: 5).

Page propõe que o jogo dramático seja organizado em quatro tempos: “La préparation; la mise en action du projet par le jeu; les échanges et le rejeu” (Page, 2006/7: 5).

A primeira fase consiste, como o próprio nome indica, na preparação do jogo, a partir da proposição realizada. Os alunos são livres de imaginar a história e as respetivas personagens e devem chegar a um acordo quanto ao seu final. Na segunda fase, os alunos experimentam, em frente aos colegas, o que prepararam, utilizando, para o efeito a improvisação. Esta “[...] est l’occasion, pour les joueurs, de prendre conscience, d’éveiller, de contrôler et d’exercer leurs sentiments, émotions, sensations [...]” (Page, 1997: 36).

A fase seguinte diz respeito à partilha de experiências, sobre o que acabaram de realizar: “[...] les joueurs échangent leurs points de vue sur ce qu’ils viennent de vivre” e são confrontados “à différents problèmes: l’expérimentation de la fiction, le déroulement du jeu par rapport au projet, les imprévus, les difficultés [...]” (Page, 2006/7: 5). Também nesta fase a função do professor/animador assume uma extrema importância, uma vez que tem “[...] un réel travail de dynamique de groupe à prendre en charge. Il doit organiser ce temps de parole de manière à ce que chacun puisse s’exprimer. Il fait avancer le questionnement du groupe sans donner ses propres réponses toutes faites, toutes prêtes [...]” (Page, 1997: 89).

A última fase significa “jouer à nouveau [...] e tem como objetivo “[...] développer les capacités des joueurs [...]” (Page, 2006/7: 5).

A este propósito, convém não esquecer a função do professor. Este desempenha um papel importante, embora seja considerado um simples mediador em todo este processo: “Le rôle du pédagogue se situe alors dans cet espace où le sujet dépasse la position de dépendance et utilise l’autre comme appui à sa propre créativité” (*idem*: 8) e esta prática pedagógica que utiliza o Jogo Dramático baseia-se no “[...] désir et le besoin d’expression des joueurs et non pas sur le désir d’un sens, d’une forme ou d’une esthétique que peut projeter un “animateur” (Page, 1997: 23). Este deve estar presente, ser “[...] actif, prêt à intervenir pour aider les élèves dans leur recherche” (*ibidem*). A sua função reveste-se de extrema importância, pois deve permitir

[...] aux joueurs de s’engager dans le jeu, non pas dans le sens de donner une autorisation, mais dans celui d’ouvrir la voix à l’expérimentation du travail théâtral. S’appuyant sur leur désir de jouer, il met en place un dispositif expérientiel à partir duquel ils vont aborder les différents aspects de l’activité, se heurter à des difficultés et s’approprier les connaissances nécessaires pour faire aboutir un projet dont ils seront les auteurs [...]” (*ibidem*).

Também importa não esquecer a proposta que o professor faz ao aluno, uma vez que esta

[...] permet aux joueurs de décider de leur parcours en fonction de leurs possibilités actuelles. Elle est ouverte, laissant l'imaginaire de chacun prendre place et cadrée de manière sécurisante pour lui donner la possibilité de se risquer dans un universo fictionnel qu'il construit avec les autres. Elle interpelle l'individu en formation en tant que sujet qui se constitue à partir de problèmes qu'il rencontre et qu'il identifie comme des étapes à franchir [...] (Page, 2006/7: 9)

e é “[...] primordial de proposer aux enfants et aux jeunes des activités qu'ils prennent plaisir à faire, car, aimant ce qu'ils font, ils le font le mieux possible” (Page, 1997: 12).

Se a função do professor é importante, não podemos tampouco esquecer o estatuto do aluno e o seu papel em todo este processo. A sua função “ doit être également clairement défini[e]” (Even, 2006: 15), uma vez que “[...] il participe pleinement à l'aventure et enrichit par ses propositions et la mobilisation de ses compétences particulières [...]” (*ibidem*). São várias as características que Patrick Even enuncia acerca do aprendente:

[...] respectueux de chacun et solidaire de tous. L'élève spectateur se tait, regarde et écoute ses camarades lorsqu'ils jouent. Il leur laisse d'abord la parole. Puis il commente et fait des propositions qui sont discutées et prises en compte par l'ensemble du groupe et les animateurs pour nourrir une véritable création collective (*ibidem*).

Só assim, o aluno experimentará que faz parte integrante do projeto, estará motivado para a realização do mesmo, sentindo-se “[...] impliqué et, souvent séduit par la forme du jeu, il fait des efforts sans en ressentir la difficulté” (Ruiz, s/d: 6). Já o professor “[...] voit les notions comprises par un plus grand nombre de ses élèves, en particulier par ceux qui montraient de la peine à suivre avec les cours magistral [...]” (*ibidem*).

A este propósito, Christane Page exprime o seguinte: “[...] l'enfant a du mal à obéir aux règles imposées par l'adulte, dont il ne comprend pas toujours l'utilité et qu'il a tendance à ressentir comme un abus de pouvoir de l'adulte [...]” (Page, 1997: 8), acrescentando que “dans une activité créative comme le Jeu Dramatique l'enfant ne limite pas sa toute-puissance pour obéir, contraint et forcé, à l'adulte mais parce

l'élaboration et le respect des règles lui permettent d'aboutir à ce qu'il a décidé, lui: [...] jouer, faire du théâtre". (*ibidem*) e mais

[...] l'enfant en tant que sujet, le Jeu Dramatique met en place des situations de communication authentiques et motivantes qui provoquent l'enfant à s'y engager, à prendre le risque de s'exprimer et à se construire ainsi comme sujet et autonome. Il favorise son développement sensible et lui offre la possibilité de finaliser les apprentissages scolaires et sociaux par une activité qui nécessite son engagement à des niveaux différents (idem: 11).

A este propósito, Chantal Barthélémy-Ruiz diz-nos que "Le jeu doit servir un objectif précis, simple de préférence et présenter des avantages évidentes tant pour vous que pour les élèves". (Ruiz, s/d: 5) e Page acrescenta que "[...] le Jeu Dramatique est un espace d'expérimentation sollicitant la personne dans sa globalité, corps, voix, mouvement, langages" (Page, 1997: 11).

Neste sentido, o professor não deve esquecer tampouco a avaliação, pois esta é imprescindível "[...] au sein de l'équipe d'animation [...] mais aussi avec les élèves concerner le projet lui-même (ses modalités, la qualité de la ou des réalisations), la dimension partenariale, les acquis des élèves mais aussi les acquis des enseignants..." (Even, 2006: 15).

Há ainda um aspeto sobre o qual achamos pertinente discorrer: o espetáculo. Mesmo que o objetivo do Jogo Dramático não passe pela apresentação em público do que os alunos realizaram, muitas vezes isso acontece ou por "imposição" dos alunos, que gostam de mostrar, sobretudo aos pais, o trabalho que realizaram, ou por uma certa obrigação que o docente sente face, muitas vezes, à própria escola, que quer que aquilo que se faça com os alunos seja transmitido à comunidade escolar.

A este respeito Page diz o seguinte:

[...] la finalité affichée des pratiques théâtrales à l'école est encore souvent la représentation qui semble l'évaluation du parcours accompli, la preuve que l'activité est bien utile et qu'elle correspond aux objectifs de l'école.[...] Cette crainte conduit souvent l'animateur à intervenir de manière décisive sur le cheminement des joueurs, pour un résultat qu'il anticipe selon ses propres critères, réduisant ainsi pour les joueurs l'expérience de l'entreprise et les dépossédant de toute possibilité de projet (Page, 1997: 116).

No entanto, achamos que esta apresentação, muitas vezes, faz sentido e que não deve ser excluída do nosso projeto, devendo ser antes negociada com os aprendentes:

[...] ce sont les conditions dans lesquelles le projet initial va progressivement évoluer vers le projet d'une présentation, qui sont à définir. Cette progression fait naturellement partie du processus et la question de la présentation se pose à un moment où elle se justifie pour le groupe de joueurs (*idem*: 117).

Por tudo isto, percebemos que o Jogo Dramático é uma ferramenta pedagógica que o docente pode e deve utilizar para atingir os objetivos definidos. Nadia Berthouzoz na sua memória de fim de curso recorre às palavras de Ryngaert para justificar esta ideia:

Le jeu dramatique est un outil d'apprentissage au même titre que d'autres outils pédagogiques. Il est souhaitable que le jeu dramatique ne soit pas utilisé exceptionnellement, mais devienne un instrument simple et familier. Sa nature de langage original, élaboré à plusieurs, en fait un outil d'expression et de communication et accord avec les besoins d'un enseignement moderne, dans tous les domaines (Ryngaert, *apud* Berthouzoz 1991: 167).

Enquanto instrumento didático, o jogo dramático poderá estar presente no ensino em várias disciplinas, como é o caso da LE, como poderemos constatar no capítulo seguinte, no ensino da língua materna quer esta seja o português ou o francês

[...] en fonction des objectifs définis pour l'apprentissage du français à l'école obligatoire, le jeu dramatique correspondrait à un moyen utile pour amener les apprenants à construire des savoirs en français. Pour développer les différentes capacités de communication, l'élève construira son savoir par lui-même en découvrant ses capacités d'expression. Ainsi il est possible d'intégrer la découverte de la pratique théâtrale à la vie de la classe et de l'école (Berthouzoz, 2010: 17),

ou ainda para melhorar e potenciar certas competências, como é o caso da expressão oral, uma vez que

Bien communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages à l'aide d'un langage choisi, en utilisant une voix bien placée, en jouant de ses émotions, en utilisant intelligemment son corps pour que son public, respecté et pris en compte, accepte le message émis et y adhère. C'est une véritable prise de parole en public, difficulté à laquelle les élèves ne sont guère habitués (*idem*: 18).

Para tal, o jogo dramático aparece como ferramenta essencial, pois através dela, o aprendente vai ser capaz de desenvolver “ [...] des capacités en expression orale. Cette ouverture à l'expression personnelle et à la découverte du langage théâtrale encourage l'élève dans ses efforts et lui permet de dédramatiser la prise de risque nécessaire à la prise de parole” (*idem*: 19).

Nadia Berthouzoz apresenta as várias vantagens que o jogo dramático nos traz entre as quais vantagens ao nível coletivo “Il est donc un outil pédagogique qui agit sur le groupe classe. Il favorise ainsi l’esprit d’équipe et la poursuite d’un but commun. Il permet l’apprentissage de relations coopératives et favorise la communication des participants [...]” (*idem*: 14); ao nível do individual e afetivo “Il développe la personnalité, l’épanouissement personnel et la maîtrise de soi. Il permet de surmonter des obstacles personnels. Il touche à l’affectif et aux émotions, notamment par l’improvisation.” (*ibidem*); sobre o plano da criatividade permitindo “ [...] de s’évader du réel pour entrer dans un monde imaginaire” (*ibidem*) e apresenta vantagem ao nível corporal, uma vez que o jogo dramático “ [...] demande à l’élève une certaine maîtrise de son corps. Il doit le sentir, maîtriser ses déplacements, sa respiration, sa prononciation” (*ibidem*).

O jogo dramático, considerado atividade lúdica, pode ser ainda utilizado na consolidação da gramática na aprendizagem da LE, pois é sabido que esta nem sempre é tarefa fácil para o professor. Assim, os professores devem utilizar vários recursos para, por um lado, motivar os alunos nessa aprendizagem e, por outro, para que os alunos percebam o que está a ser ensinado.

Nelson Branco Fernandes remete para C.M.D. Oliveira para justificar a ideia anterior “o professor interessado em promover mudanças, poderá encontrar na proposta do lúdico uma importante metodologia, que contribuirá para diminuir os altos índices de fracasso escolar [...] ” (Oliveira, *apud* Fernandes 2012: 37) e a Araújo e Silva para definir atividade lúdica “ [...] Ela é [...] uma acção inerente na criança, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transaccional em direcção a algum conhecimento” (Araújo e Silva *apud* Fernandes 2012: 37).

Em relação ao caso concreto do ensino da gramática, Fernandes faz referência aos jogos de estrutura e role play (jeux de rôle) e drama, pois são os que mais se coadunam com esta aprendizagem, “ [...] uma vez que os alunos podem [...] treinar a estrutura gramatical na comunicação, bem como utilizar a LE em situações reais” (Fernandes, 2012: 46).

Sobre esta questão, Murcia e Hilles afirmam que “os jogos bem planeados possibilitam o ensino da gramática com sucesso, se as actividades estiverem de acordo

com a capacidade, idade e experiência dos alunos” (Murcia e Hilles *apud* Fernandes, 2012: 47) e o professor tem um papel importante, uma vez que cabe “ [...] ao professor escolher [...] cuidadosamente o jogo a utilizar, de modo a que este vá ao encontro do perfil do aluno e que, desta forma, possa ser útil para o seu processo de aprendizagem da gramática” (Fernandes, 2012: 47).

Em suma, o jogo dramático não pode ser considerado mera atividade lúdica, uma vez que são várias as vantagens, desde a sua integração, com avanços e retrocessos no sistema, para o ensino-aprendizagem de uma LE e pode e deve ser utilizado pelo professor no decurso da sua atividade pedagógica na qualidade de recurso autêntico e válido.

Capítulo 3-O jogo dramático nos programas de Português e Francês

Antes de nos debruçarmos sobre esta temática, gostaríamos de esclarecer algumas ideias preconcebidas, que se foram alterando, à medida que realizávamos a análise dos programas.

A nossa intuição era a de que o jogo dramático não era suficientemente contemplado pelos programas, pelo que seria normal que, a maior parte dos docentes, não o incluisse nas suas práticas letivas. Cumpre-nos sublinhar que tal ideia parece-nos errada. A partir do momento em que iniciamos a análise aos vários documentos utilizados neste capítulo, nomeadamente a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, os *Programas de Francês (I e II)* *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem para o 3.º ciclo*, o *Bulletin officiel* e o programa de Português do Ensino Básico, pudemos constatar que o jogo dramático é considerado em todos os documentos mencionados.

Na página da Direção Geral de Educação, relativamente à apresentação dos programas, ficamos a saber que estes “constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objectivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver”.⁴

Relativamente ao *Currículo e Programas Ensino Básico* respeitantes às Línguas Estrangeiras, na página já citada, lê-se o seguinte:

O sistema de ensino português proporciona a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória integra os planos de estudo desde o 5.º ano de escolaridade, e a segunda (LE II) a partir do 7.º ano de escolaridade. Tanto a LE I como a LE II são de frequência obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade.”⁵

Ainda sobre esta questão, a mesma página invoca o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL)*, uma vez que este “é o documento de enquadramento teórico que subjaz às Orientações Programáticas para o 1.º ciclo e às Competências Essenciais-Línguas Estrangeiras do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Os Programas em vigor para as LE no ensino

⁴ -<http://dge.mec.pt/metascurriculares> (consultado a 16 de julho 2014)

⁵ -idem

básico são anteriores ao CNEB, devendo, no entanto, ser também considerados como documentos de referência para o desenvolvimento curricular, a par das Competências Essenciais.”⁶

No seu anexo, no capítulo II, artigo 8 respeitante à organização, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, publicada em 1987, dá-nos conta de algumas particularidades em relação aos objetivos específicos para cada ciclo, deixando antever a importância das várias áreas curriculares, entre as quais a artística para os três ciclos que compõem o ensino básico: “ [...] a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica [...] visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho [...] que permitam o prosseguimento da sua formação [...] ” (Pires, 1987:116).

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* é um documento onde estão estabelecidas as competências, respeitantes às várias áreas curriculares, nomeadamente as Línguas Estrangeiras e a Expressão dramática/Teatro. Estas competências devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Básico e são consideradas essenciais. Por este motivo, este documento é uma ferramenta de trabalho indispensável para o professor.

Antes de analisarmos de forma mais aprofundada o *Currículo Nacional do Ensino Básico* no que diz respeito à temática em questão, convém esclarecer os conceitos de “competência”, uma vez que este assume várias aceções, e importa, por isso, esclarecer qual o significado aqui estipulado e o conceito de “essenciais”.

De acordo com o documento, o termo competência tem uma “noção ampla [...] que integra conhecimentos, capacidades, atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso” (Ministério da Educação, 2001: 9). Trata-se de promover o desenvolvimento global do aprendente em diversas situações, nomeadamente as que dizem respeito ao seu dia-a-dia, uma vez que “a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas” (*ibidem*). Desta forma, a autonomia em relação ao uso do saber é algo fundamental, pois a competência ativa conhecimentos, capacidades e estratégias para resolver diferentes situações, nomeadamente as problemáticas.

⁶ -idem

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser vista como uma construção de uma competência plurilíngue e pluricultural. Nesse sentido, é essencial a articulação dos programas das diferentes línguas entre os vários ciclos do ensino básico, uma vez que a aprendizagem tem de ser vista “como um processo ao longo da vida” e as competências não podem ser “entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa [...]” (*ibidem*).

Louis Arenilla *et alii*, no *Dicionário de Pedagogia*, define competência da seguinte forma: “[...] possuir um saber ou uma habilidade de qualidade reconhecida, num domínio definido; ser competente tem o mesmo sentido, é fazer prova de saber e, no limite, ser perito no domínio considerado” (2013: 122).

Os mesmos autores referem-se nesta obra ao linguista Noam Chomski para completar a ideia no que concerne à competência da linguagem. Esta: “[...] assenta em estruturas formadas antecipadamente e inatas; a manifestação desta competência é a língua emitida e, desta forma o desempenho da linguagem” (*idem*: 123). Assim sendo: “[...] as competências seriam potencialmente infinitas enquanto os desempenhos estariam, efectivamente, limitados às suas produções” (*ibidem*). Em relação ao termo desempenho os autores referem que este: “[...] só acontece em qualquer língua depois de uma aprendizagem, natural no caso da língua materna, ou voluntária no caso da aquisição das chamadas línguas estrangeiras” (*ibidem*).

Em relação ao termo “essenciais”, o documento rejeita a ideia de o compararmos a objetivos mínimos.

A designação de competências essenciais “procura salientar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina” (*idem*: 10).

Para que o aprendente se torne competente em línguas deve “apropriar-se de um conjunto de conhecimentos [...]; ser capaz de usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias metacognitivas que garantam um processo contínuo de aprendizagem – o saber-fazer [...]” (*idem*: 40). Neste sentido, é fundamental que se criem as condições necessárias para que tal aconteça.

Segundo o documento referido “competirá a cada professor, tendo em conta os perfis terminais definidos para cada um dos ciclos, distinguir os níveis de desempenho adequados a cada situação de aprendizagem” (*ibidem*) e “na articulação do 2.º com o 3.º ciclo deverão ser asseguradas condições de continuidade e de coerência nos processos de aprendizagem [...]” (*ibidem*). Assim sendo, é importante que se criem condições para que, de forma estimulante, o aprendente construa a competência de forma confiante e progressiva. Para tal, o aprendente deve “participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua [...]; utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas [...]” (*ibidem*).

A gestão deste processo, ao longo dos vários ciclos que compõem o ensino básico, deve assentar “ numa progressão em espiral que permita um contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens” (*idem*: 41).

Quando analisamos o quadro das competências gerais do documento supracitado, damos conta que o jogo dramático poderá ser útil e fundamental na concretização de competências, independentemente da língua estrangeira que possamos estar a trabalhar, uma vez que, como docentes, queremos que os alunos usem as línguas estrangeiras “para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informações” como também para “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns” (*idem*: 43s), explorando, desta forma, a interação verbal.

São vários os princípios orientadores enunciados no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, que regulam o ensino de uma língua estrangeira entre os quais destacamos os seguintes: sensibilização à diversidade linguística e cultural, estabelecendo uma relação entre as línguas estrangeiras e a língua materna, de forma que haja um “convívio com os diferentes modos de ser, de estar e de viver” (*idem*:45); competência comunitária integradora das várias linguagens “verbal, visual, auditiva e corporal” (*ibidem*); agir e comunicar, sendo necessário a criação de condições para que o aprendente se sinta implicado na execução das tarefas, favorecendo os “actos comunicativos e o uso das diversas linguagens” (*ibidem*) e usos de língua a privilegiar na iniciação, sendo várias as atividades que se privilegiam nesta fase: “ [...] a audição e a reprodução de rimas, canções, poemas; a participação em diálogos simples

relacionados com a vida do dia-a-dia; a participação em jogos de expressão dramática (...)” (*idem*: 46).

Em relação à expressão dramática/teatro o documento remete-nos para diferentes valências: atividades de enriquecimento curricular e do contexto letivo das várias disciplinas, se nos referimos ao 2.º ciclo e Oficina de Teatro, caso nos referamos ao 3.º ciclo.

Esta área curricular “contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da educação básica” (*idem*: 178) e procura-se que o aluno, entre outros aspetos, questione a realidade “a partir de improvisações [...]”; desenvolva “aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação”; valorize “a compreensão de línguas estrangeiras como um veículo de acesso à informação”; desenvolva “a criatividade dramática individual” e respeite “as regras estabelecidas e adequadas a cada actividade” (*ibidem*).

Segundo este documento, as competências específicas da expressão dramática/teatro relativamente ao 2.º e 3.º ciclos devem ser desenvolvidas no âmbito das várias disciplinas que fazem parte do currículo do aluno, uma vez que não é considerada disciplina em si, mas antes de forma transversal.

“Construir histórias para serem improvisadas; transformar formas narrativas em formas dramáticas; explorar criativamente diferentes formas de dizer textos; investigar e inventar, construir e utilizar adereços e cenários” [...] (*idem*: 180) são algumas das competências específicas enunciadas no documento para o 2.º ciclo assim como “Desenvolver e consolidar capacidades nos domínios da expressão e comunicação vocal e corporal; exercitar a escrita dramática criativa; planificar, produzir e apresentar um projecto teatral [...] são algumas competências específicas para o 3.º ciclo” (*idem*: 181) que estão presentes no trabalho prático desenvolvido ao longo do estágio, como poderemos ver na segunda parte deste relatório.

Nos programas de Francês (I e II) Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem para o 3.º ciclo, aprovado pelo despacho n.º124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República* a 17 de agosto, estão previstas as finalidades, objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação em que o docente deve imperiosamente basear-se para a preparação e realização do seu trabalho de ensino-

aprendizagem em FLE. É dado ao professor uma série de propostas de trabalho para facilitar a planificação quer esta seja a curto, a médio ou a longo prazo.

A introdução do programa de Francês-I faz referência “ao nível etário” e aos “conhecimentos linguísticos” (Ministério da Educação, 1991: 7) que são relevantes no processo ensino-aprendizagem, para os alunos do 3.º ciclo.

Contempla ainda um inventário dos conteúdos morfossintáticos relativos aos níveis 3/4/5 remetendo para “um ensino-aprendizagem orientado segundo uma linha em espiral e não em função de uma progressão linear, ano a ano”. (*ibidem*). Os atos de linguagem aparecem como uma amostragem significativa: “informações; avaliações; atitudes e sentimentos; regulação de ações; convenções sociais e regulação da comunicação” (*idem*: 14s). Estes não têm carácter exaustivo nem vinculativo, dando ao professor uma certa margem de manobra didática para completar o que está descrito no programa. Através da observação do trabalho dos alunos, do seu ritmo, o docente “estará apto a decidir [...] da oportunidade do reforço dos conhecimentos já adquiridos e dos alargamentos necessários [...]” (*idem*: 7).

Se olharmos de forma cuidadosa para estes atos de linguagem, podemos concluir que o jogo dramático, apesar de não estar presente de forma direta, poderá ser utilizado para informar “pedir informações, fornecer informações [...]”; para avaliar “expressar gostos, expressar preferências [...]”; para regular ações “pedir conselho, dar conselho, recusar (...)” (*idem*: 14s).

No programa em questão, os objetivos gerais são apresentados para “proporcionar ao aluno meios que o levem a desenvolver as competências básicas de comunicação na língua francesa” (*idem*: 11), entre outros. Para a prossecução destes objetivos é dado ao professor, como já foi referido, uma certa liberdade na planificação e execução das atividades planificadas. Neste âmbito, afigura-se-nos pertinente usar o jogo dramático para atingir os objetivos estipulados.

Numa aula de Francês, deve-se trabalhar de forma equilibrada a Compreensão auditiva e escrita; a Produção oral e escrita, para que se estabeleça uma relação de estreita dependência entre estas competências. Este trabalho deve fundar-se numa pedagogia “participada e interactiva” (*idem*: 19), levando os alunos “a mobilizarem as capacidades cognitivas e a investir o seu desejo [...] na aprendizagem da língua

francesa” (*ibidem*) obrigando a “que se criem dispositivos pedagógico-didáticos tendentes à prática [...]” (*ibidem*).

Assim, para completar a prática oral da língua, no programa português de FLE do Ministério da Educação, o jogo dramático é de aconselhar, através da simulação: “[...] Mas esta prática de língua, enquanto meio de comunicação no espaço escolar, não ficará completa se não se lançar mão de outro tipo de actividades. As práticas simuladas – que passam pela dramatização, simulação e pelos jeux de rôle – e as técnicas de expressão oral tendentes a promover a fluência e a criatividade [...] são naturalmente aconselháveis. As primeiras porque [...] “obrigam” os alunos a falar em nome de outrem, fomentando a sua criatividade e o à-vontade dos jogos de “faz-de-conta”. As segundas porque [...] ajudam o aluno a assumir o discurso sem receio de críticas [...]” (*idem*: 20).

Cabe ao professor planificar estas actividades e desenvolvê-las, da forma que considerar mais pertinente, visando alcançar os objetivos definidos no programa bem como o pleno desenvolvimento do aprendente.

O programa de Francês – II remete-nos para a ideia de que, ao longo do 3.º ciclo, a “disciplina de Francês deverá proporcionar ao aluno meios [...]” (*idem*: 31) para que este seja capaz de comunicar na língua francesa. Para isso, o programa estipula objetivos gerais, como já foi referido anteriormente.

Para a temática em questão, destacamos os seguintes objetivos: “produzir, oralmente [...] enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social; exprimir, com alguma criatividade, a sua intenção de comunicação, em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social” (*ibidem*).

Para a consecução destes objetivos importa, entre outros aspetos, que o aluno seja capaz de “participar em diálogos, utilizando a entoação com valor semântico [...]; adequar o tipo de discurso, quando argumenta, quando exprime opiniões próprias [...]; pronunciar, respeitando o sistema fonológico francês, sons semelhantes aos da língua materna e articular, com o máximo de correção possível, os sons da língua francesa não existentes na sua língua materna” (*idem*: 32).

Mais uma vez há que realçar o papel fulcral que o docente desempenha em todo o processo ensino-aprendizagem, uma vez que “ [...] poderá sempre o professor prever outras escolhas supostas mais rentáveis ou mais adequadas ao seu público de alunos e à situação/actividade conversacional que lhes propõe” (*idem*: 34).

Assim, se atentarmos nos programas, deparamo-nos com a presença do jogo dramático. Este torna-se atividade indispensável, em diversificadas situações, para o desenvolvimento completo do aprendente. Estas situações devem ser planificadas pelo docente, a partir dos variados *Domínios de Referência* e dos *Atos de Linguagem* previstos para os vários níveis de aprendizagem.

Assim sendo, se quisermos planificar uma atividade referente ao Domínio de Referência “Identificação pessoal” (*idem*: 37) previsto no programa, o docente poderá planificar, como atividade de pré-leitura ou pós-leitura, uma atividade em que o jogo dramático esteja presente, para que sejam trabalhados os Actos de Linguagem “informar sobre dados de ordem pessoal (nome, idade, sexo, data e local de nascimento, país de origem, residência...) ” (*ibidem*).

Depois de analisados todos os Domínios de Referência, pensamos que atividades ligadas ao jogo dramático poderão estar presente nos vários níveis de aprendizagem.

O programa de Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem para o 2.º ciclo aparece como um conjunto de sugestões de trabalho que o professor poderá utilizar de forma flexível, embora deva respeitar as suas linhas gerais. Este programa “articula-se e desenvolve-se a partir de três eixos- Eu, Os outros, o meio envolvente [...] ” (Ministério da Educação, 1991: 5) e sensibiliza o aluno para a “sua formação pessoal [...]; a sua educação social [...] e o seu sentido cívico [...] ” (*ibidem*).

O programa está organizado de forma muito semelhante ao do 3.º ciclo, com as várias componentes, embora os objetivos gerais e os conteúdos sejam ligeiramente diferentes, uma vez que nos estamos a referir a um nível etário diferente.

Em relação às sugestões metodológicas para este ciclo, o programa remete-nos para o “desenvolvimento global” do aluno. Daí ser importante a adoção de uma “metodologia activa e centrada nos alunos” (*idem*: 36).

Neste sentido, “competirá ao professor criar situações de aprendizagem diversificadas que desencadeiem hábitos linguísticos, sensibilizem para o reconhecimento e a compreensão de situações de comunicação [...] que promovam a autonomia do aluno na utilização da língua francesa” (*ibidem*).

Para que se concretizem os princípios pedagógico-didáticos previstos no programa importa que “se introduzam técnicas de repetição e memorização; se introduzam actividades de reemprego que permitam, após mecanização, o reencontro com o discurso; se introduzam desde cedo actividades conversacionais, utilizando expressões simples em registos diferenciados [...]” (*ibidem*). São várias as actividades “ [...] de simulação e jeux de rôle [...] a recitação, a dramatização, a leitura em voz alta [...]” (*idem*: 40) que o professor poderá utilizar, adaptando-as, de forma apropriada ao nível do aprendente, para que o jogo dramático passe a ser uma presença assídua na sala de aula.

Já em relação ao *Bulletin officiel*, n.º 39 de 22 de outubro de 2009, que estabelece a adoção de um programa de ensino sobre o teatro, chegamos à mesma conclusão: o jogo dramático aparece como algo importante no desenvolvimento do aprendente: “Du premier au second degré, ce parcours de découverte et d’expérimentation de l’imaginaire, les capacités à écouter et à voir. En outre, l’enseignement du théâtre crée d’emblée des passerelles avec d’autres disciplines [...] pour favoriser l’ouverture intellectuelle et sensible des élèves [...]” (Ministère de l’Éducation Nationale, 2009: 1). Este aparece criando uma articulação transversal entre as várias disciplinas, nomeadamente o francês, as artes plásticas, a educação musical, a educação física e a história das artes.

De acordo com o nível, os aprendentes “sont initiés aux techniques du jeu d’acteur: ils apprennent à se mettre en jeu, à se concentrer, à mémoriser, à développer des capacités vocales et corporelles, à canaliser et transmettre leur énergie” (*idem*: 2). Assim sendo, o trabalho, segundo este documento, deve ser realizado, em grupo, num clima de cooperação e confiança, para que sejam desenvolvidas a expressão corporal bem como a imaginação do aluno. Importa ainda referir a importância atribuída no referido documento à experiência de os aprendentes estarem diante de um público: “ [...] la présentation d’une étape de mise en jeu, de préférence sur un plateau professionnel, permet de faire l’expérience de la relation avec un public” (*ibidem*).

O programa de Português do Ensino Básico, homologado em março de 2009, remete-nos para situações didáticas que conduzem à formação do indivíduo. Deste modo, aponta-se para “uma efectiva inserção no mundo extra-escolar, ampliando as possibilidades de participação no exercício de cidadania” (Ministério da Educação, 2009: 112).

Assim, quando chegam ao 3.º ciclo, os aprendentes já desenvolveram a linguagem oral e escrita e já têm consciência de, com esse uso, poderem obter “efeitos específicos” (*ibidem*). É, pois, fundamental, partir das experiências dos alunos para “dar continuidade ao trabalho anterior” (*ibidem*). É ainda neste ciclo que se consolida o domínio da Comunicação Oral, articulando as atividades de compreensão com as de expressão, já que “os alunos expõem e comparam ideias, desenvolvem raciocínios e pontos de vista, argumentam e contrapõem opiniões, analisam e avaliam as intervenções de outros” (*idem*: 113) desenvolvendo, deste modo, uma maior confiança e autonomia enquanto comunicadores.

No caso deste ciclo, à semelhança do ciclo anterior, o programa está dividido em competências, organizadas de acordo com o conjunto de competências específicas estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico: Compreensão/Expressão Oral; Leitura; Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. Assim sendo, e segundo alguns dos objetivos estabelecidos, -“tomar a palavra em contextos formais, seleccionando o registo e os recursos adequados às finalidades visadas, ler de forma fluente, apreendendo do sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos” (*idem*: 115), o jogo dramático poderá fazer parte da planificação para este ciclo, embora se considere mais fácil tal acontecer nos dois primeiros anos (7.º e 8.º anos).

Ao analisarmos os quadros estabelecidos para cada competência, deparamo-nos com Descritores de Desempenho, que nos indicam o que o aluno deve ser capaz de fazer, que nos remetem para atividades que poderão estar relacionadas com o jogo dramático.

A partir dos descritores de desempenho, “Falar para construir e expressar conhecimento; Participar em situações de interacção oral”, é referido o que o aluno deve ser capaz de realizar: “Explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais seleccionando estratégias e recursos adequados para envolver a

audiência” e “Explorar os processos de construção do diálogo e o modo como se pode agir através da fala”, (*idem*: 121s) através de recitação, improvisação, leitura encenada, entre outras atividades.

Todas estas atividades, que visam desenvolver as competências da Compreensão/ Expressão Oral sugerem diretamente a utilização do jogo dramático. Mais uma vez, caberá ao docente planificar, de forma eficaz e oportuna, a sua utilização, uma vez que é na “multiplicidade de variáveis dos ambientes textuais (escritos, orais, visuais e digitais) [...] que o professor de Português inscreve a sua intervenção” (*idem*: 136) para que os aprendentes, com as suas experiências de contacto com os diferentes textos “ [...] se tornem sujeitos autónomos no e pelo acto de dizer, de ler [...] bem como na construção e partilha de uma cultura literária” (*ibidem*) e a sala de aula aparece como “espaço de construção, de reflexão e de partilha dos sentidos do texto, dito, lido, visionado ou escrito [...] ” (*idem*: 140).

Também no referencial de textos, para este ciclo, nos domínios da Compreensão//Expressão Oral são várias as atividades mencionadas, “recitação de poemas, leituras encenadas, dramatizações”, (*ibidem*) que apontam para o jogo dramático.

Em suma, “os percursos pedagógicos a desenhar têm como objectivo prioritário maximizar as condições e as oportunidades de sucesso dos alunos. Nesse sentido, importa que contemplem contextos de ensino e aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (*idem*: 142) e o jogo dramático traduz uma mais-valia em todo este processo.

Capítulo 4- O jogo dramático e o ensino de uma língua estrangeira

Antes de abordarmos esta temática, convém realizar algumas considerações sobre o ensino de uma língua estrangeira.

Na obra *Ensinar e aprender Línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Rosa Bizarro, nas palavras prévias, deixa ao leitor a ideia da importância de refletir sobre a questão de ensinar e aprender, nos nossos dias, uma Língua Estrangeira “ [...] urge não repousarmos nos resultados obtidos e continuarmos a indagação, o estudo, a problematização das múltiplas questões que dizem respeito ao ensinar e aprender línguas, nomeadamente Línguas estrangeiras [...] ” (Bizarro, 2008: 5) numa sociedade “que não se contenta com o monolinguismo, mas que defende [...] a necessidade de formarmos cidadãos plurilingues e pluriculturais [...] ” (*idem*: 9).

Neste sentido, é fundamental que se reflita sobre o contexto em que se ensina e em que se aprende e, por isso, a escola surge com um papel bastante importante e nada fácil em toda esta problemática, pois, e segundo as palavras da autora,

são as políticas educativas (ou a sua ausência) que a condenam ao palco da experimentação curricular; são as famílias que delegam nela papéis e responsabilidades que a escola não pode ter; são os professores que, sentindo um profundo mal-estar por críticas injustas [...] se sentem desmotivados e incompreendidos; são os alunos que [...] entram numa Escola que, muitas vezes, não está preparada para receber a sua diversidade [...] (*idem*: 83).

A autora invoca a ideia de que a escola não pode ficar “indiferente” aos docentes e aprendentes, devendo, por isso, adaptar “os seus métodos de trabalho e as suas finalidades maiores às necessidades de formação/educação existentes” (*idem*: 84), uma vez que o Professor perde o estatuto de detentor de todo o saber, na sala de aula, para passar a ser um “mediador de aprendizagens e guia de descoberta de caminhos que a elas conduzem” (*ibidem*), propondo “actividades que mantêm os alunos activos na sua aprendizagem, que os fazem experimentar, discutir, reflectir, aplicar e controlar o seu conhecimento com o auxílio de uma ampla variedade de recursos [...] ” (*ibidem*).

Sobre este assunto, Isabel Alarcão procura equacionar, alguns “Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal”, constatando que “a Didáctica das Línguas (e das Culturas) enfrenta hoje um grande desafio: o da globalização (não só económica, mas também cultural) e [...] o da europeização”. São

vários os desafios que a autora preconiza, neste documento, entre os quais o “renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais; novos públicos na aprendizagem das línguas; centralidade do aluno no processo ensino-aprendizagem; aproximação entre o mundo académico e o mundo profissional na constituição do saber [...]” (Alarcão, 2008: 10).

Assim, “na evolução da didáctica das línguas estrangeiras discutiu-se e discute-se ainda hoje em diversas publicações que uma das funções principais do aprendizado é conceber a língua como instrumento de comunicação” (Costa e Marinelli, 2008: 97) e, para atingir essa função, é importante compreender “o ensino da língua nas suas diversas manifestações linguísticas, culturais, sociais, artísticas, entre outras” (*idem*: 95).

Ainda sobre a temática deste capítulo, Selma Alas Martins reflete sobre esta problemática no que concerne à História e à Metodologia.

Para a autora, a necessidade de comunicar com outros povos é antiga. Seja por razões económicas, sociais, diplomáticas comerciais ou militares desde sempre os povos sentiram essa necessidade de estabelecer trocas comunicativas com os outros.

Neste sentido, supõe-se que “as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contacto direto com o estrangeiro” (Cestaro, s/d: 1) e, segundo Germain, os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira eram bilingues e foram utilizados pelos falantes de latim que aprendiam grego. Esses manuais privilegiavam a aprendizagem de vocabulário e a oralidade. (Germain *apud* Cestaro, s/d: 1).

Na Idade Média, a aprendizagem da leitura era realizada a partir de textos religiosos: partia-se das letras, passava-se pelas sílabas, palavras até chegar às frases. O aluno devia memorizar o maior número possível de palavras.

Segundo Puren, nesta altura, o latim era considerado, em toda a Europa, uma língua de prestígio, uma língua da igreja, dos negócios, das publicações literárias... (Puren *apud* Cestaro s/d: 2).

No final da Idade Média, início do Renascimento, o Francês, o italiano, o inglês, o espanhol e o alemão tornaram-se cada vez mais importantes e o latim menos usado na oralidade.

No plano metodológico “ [...] o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim” (Cestaro, s/d: 2).

Em 1638, Comenius elaborou o seu próprio método de ensino. Este baseava-se em aprender através de jogos e sem castigos corporais, muito comuns na época (Germain *apud* Cestaro s/d: 2).

Já no século XVIII, “ [...] os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo; os exercícios de versão/gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna” (Cestaro, s/d: 2). Dá-se, assim, a consagração do método tradicional.

A autora reflete ainda, neste mesmo documento, sobre o panorama das diversas abordagens do ensino de língua estrangeira, dando-nos a conhecer a forma como esse ensino se vai realizando ao longo dos anos.

Neste sentido, surge a metodologia tradicional que é considerada a primeira e a mais antiga metodologia que vigorou até ao início do século XX. O objetivo era “transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio de gramática narrativa” (*idem*: 3). As atividades baseavam-se na tradução/versão, o aprendiz devia memorizar as regras e o vocabulário necessário e o erro não era admitido. A relação entre Professor/aluno era vertical e, por isso, o Professor detinha o saber. O aluno tinha pouca iniciativa e a interação era praticamente inexistente.

A autora faz referência a Puren para nos mostrar que a metodologia direta surgiu para responder às novas necessidades e aos novos anseios sociais (Puren *apud* Cestaro s/d: 4). Como o próprio nome indica, a palavra “direta” significa que a aprendizagem devia ser feita directamente sem recurso à tradução, “ [...] através de gestos, gravuras, fotos, simulação [...] tudo o que pudesse facilitar a compreensão [...] de forma a fazer com que o aprendiz pensasse directamente na língua estrangeira” (*ibidem*). As atividades baseavam-se na compreensão de textos, nos exercícios de gramática, na correção

fonética e na conversação. A oralidade era privilegiada nesta metodologia, o professor continuava a ser o centro do processo como acontecia na metodologia descrita anteriormente e não havia praticamente nenhuma intervenção entre os aprendizes.

Com a entrada dos americanos na guerra era, pois, necessário comunicar em várias línguas. Em 1943, aparece, então, um programa didático que deu origem ao “método do exército”, que foi desenvolvido e ficou conhecido por metodologia áudio-oral.

Nesta metodologia, “ [...] a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor” (*ibidem*). O professor continuava no centro do processo ensino-aprendizagem.

Cestaro faz ainda referência a Besse e Porquier para dar a conhecer a crítica que os autores realizam a este tipo de ensino. Segundo estes autores, a utilização de exercícios do tipo estruturais não é um ensino implícito da língua estrangeira, mas um ensino implícito das regras da descrição da gramática desta língua (Besse e Porquier *apud* Cestaro s/d: 5), sendo o aluno incapaz de chegar “a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à expressão espontânea da língua” (Cestaro s/d: 5).

Após a Segunda Guerra Mundial, o inglês tornou-se na língua das comunicações internacionais.

Para a autora, a MAV (metodologia audiovisual), “se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta” (*ibidem*).

Esta metodologia divide-se em três fases. Para melhor compreender estas fases, elaboramos a tabela que iremos apresentar a seguir:

Fases:	Anos	Atividades	Papel do aluno	Papel do professor
1. ^a	60	Exercícios mecânicos: memorização; dramatização dos diálogos; exercícios estruturais	Submisso face ao professor; não tem autonomia nem criatividade	Central
2. ^a	70	Correção/adaptação aos contextos escolares	Submisso face ao professor; não tem autonomia nem criatividade	Central
3. ^a	80	Integração de novas tendências didáticas: correção fonética; memorização	Relação professor/aluno: mais interativa	Relação professor/aluno: mais interativa

Já a Metodologia Comunicativa, como o próprio nome indica, centraliza o ensino na comunicação. A este respeito, Cestaro refere que “saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação [...] e conforme a situação de comunicação [...]” (*idem*: 8).

A aprendizagem é, nesta metodologia, centrada no aluno, dando-se muita importância ao que o aluno produz, sem valorizar o erro “ [...] levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem” (*ibidem*), utilizando, para este efeito, estratégias na produção de

enunciados comunicativos, em que as dramatizações (jeux de rôle) e o trabalho de grupo são privilegiados, assim como a leitura silenciosa e o trabalho individual.

Henri Évrard, inspetor-geral da Instrução Pública Francesa, que prefaciou a obra “O ensino de uma língua estrangeira” de Hélène Gantier, enfatiza a ideia de que o ensino das línguas está “[...] em plena renovação” (Gantier, 1974: 11).

Reiteramos a ideia descrita nesta parte da obra, uma vez que, apesar de ter sido escrita em 1974, é atual, não está ultrapassada. Se pensarmos que a sociedade evolui, não devemos esquecer que o ensino tem de se adaptar e essa evolução, pois os objetivos do aprendente, a maneira como vê a sua vida vai mudando há medida que a própria sociedade muda.

São várias as ideias que Gantier enfatiza, na introdução à obra já citada. Por um lado, o “lugar preponderante” que esta disciplina teve nessa altura, uma vez que outrora, em França, a língua estrangeira era considerada secundária, dando-nos a conhecer o panorama do esforço pedagógico que foi realizado, servindo-se, para esse efeito, das teorias da aprendizagem e das técnicas áudio-visuais. Por outro lado, a ideia de que “[...] “o professor francês se apresenta aos seus alunos, não só com os simples meios postos à sua disposição no estabelecimento onde ensina, mas também com o seu conhecimento profundo da língua [...]” (*idem*: 19) para poder trabalhar a oralidade, a compreensão do oral, a literatura e a civilização.

Ao debruçarmo-nos sobre esta temática, não convém esquecer o seu contexto histórico.

Durante a 2.^a metade do século XX, o professor de língua estrangeira, em França, tinha liberdade para ensinar da forma como quisesse. O seu objetivo era fazer com que o aprendente lesse e traduzisse numa língua estrangeira.

Depois da guerra, durante os anos 50, uma pequena evolução se deu em relação à forma como se ensinava as línguas, uma vez que os linguistas chegaram à conclusão de que a forma não era a mais eficaz. Em dezembro de 1950, foram publicadas instruções precisas que foram complementadas mais tarde, em outubro de 1960 e em julho de 1966, destinadas aos professores de línguas, e que continuavam em vigor em

1977. Todos os professores, independentemente de estarem de acordo ou não, tinham de se submeter a estas instruções.

Nestas instruções complementares, o professor de línguas era considerado “um observador da criança” (*idem*: 107) durante os anos em que trabalhava com ela, em que a iniciava a uma língua estrangeira. Para a realização desta observação, ao professor competia a elaboração de uma ficha pessoal para cada aprendente. Recomendava-se ainda, nestas instruções complementares, que o aluno não fosse submetido a “situações artificiais [...] pois o aluno não deve ser considerado como uma cobaia [...]” (*idem*: 108).

Este método, que em 1950, era considerado revolucionário, tornou-se mais tarde tradicional e baseava-se no diálogo entre o docente e o aprendente “para dar a impressão de uma conversa animada, baseada em elementos concretos, até mesmo divertida, sobretudo para os principiantes [...]” (*idem*: 41) e devia ser realizado na língua estrangeira. Os exercícios de pronúncia (a fonética) também eram importantes, neste método, para que o ouvido se adaptasse aos sons de uma língua estrangeira. No nível mais avançado, trabalhava-se tanto o ritmo como os sons e a melodia. A leitura e a tradução eram atividades imprescindíveis a realizar neste género de aula, para que os alunos fossem “ [...] capazes de apreender o texto com todas as suas subtilezas e de apreciar o seu encanto” (*idem*: 37).

Atualmente, o *Bulletin Officiel* n.º 8 de 30 de agosto de 2007 dá-nos a conhecer os objetivos e o programa das Langues Vivantes à l'École Primaire, baseando-se no QECRL elaborado pelo Conselho da Europa. Assim,

Durant les quatre années d'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, l'élève doit acquérir les éléments fondamentaux de cette langue et les consolider afin de construire une compétence de communication élémentaire, telle qu'elle est définie par les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues.⁷

Ainda neste documento podemos conhecer o volume horário anual que a escola deve consagrar às Línguas estrangeiras e a sua organização:

Le volume horaire annuel consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère est de 54 heures. Cet horaire peut se décomposer en trois séances hebdomadaires de 30 minutes ou deux séances de 45

⁷-<http://www.education.gouv.fr> (consultado a 17 de julho 2014)

minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode. En outre, le projet d'école peut prévoir l'organisation d'un enseignement plus intensif de la langue étrangère en concentrant, par exemple, les séances d'enseignement et des activités de réactivation sur un nombre plus limité de semaines.⁸

Neste momento do trabalho em que já tecemos algumas considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras quer de forma geral, quer em França convém deixarmos algumas ideias sobre o ensino de línguas estrangeiras em Portugal.

Não se sabe ao certo quando é que o ensino das línguas estrangeiras foi integrado nos programas curriculares. Sabe-se que desde os finais do século XIX fazem parte integrante dos planos de estudo e, sobretudo, depois da Revolução:

Há muito, mas sobretudo a partir de 1974, que Portugal tenta acompanhar e executar as grandes linhas de orientação no domínio das línguas, que integraram os Projectos Educativos do Conselho da Europa, bem como da CEE/União Europeia (sobretudo após a adesão).

Neste contexto, decisões como a aprendizagem obrigatória das línguas estrangeiras e a diversidade de oferta, a adopção de novas metodologias, a definição de novos conceitos de formação inicial e contínua dos professores ou a utilização de novos materiais multimédia, poderão constituir exemplos significativos (Ministério da Educação, 2001: 2).

Convém recuarmos um pouco no tempo para conhecermos as origens do ensino das línguas estrangeiras em Portugal, pois ao longo da história de Portugal muitas foram as reformas educativas a que pudemos assistir. Assim, “o tratamento dado às línguas estrangeiras [...] nem sempre foi uniforme, dependendo muito das orientações políticas de cada época.” (*idem*: 7).

Sendo assim, em 1894, data da última reforma do século XIX, deu-se uma particular atenção ao ensino do alemão “orientado pelos princípios da pedagogia germânica da época, em detrimento do ensino do inglês [...]” (*idem*: 6) que só seria incorporado no currículo em 1905 “por razões históricas e mercê das relações privilegiadas com os países atlânticos, em que se destacam os de língua inglesa, o ensino do inglês passou a ser obrigatório no 2.º ciclo do ensino liceal (actuais 7.º e 8.º anos)” (*ibidem*). A disciplina de alemão seria, então, ensinada no 3.º ciclo do ensino liceal (atual Ensino Secundário).

⁸-*idem*

De 1947 a 1967, “o ensino obrigatório de línguas estrangeiras iniciava-se a partir dos 11 anos” (*idem*: 7), no 1.º e 2.º anos de escolaridade do 1.º ciclo (atualmente 5.º e 6.º anos de escolaridade). A língua estrangeira obrigatória era o francês com uma carga horária semanal de cinco horas. No 2.º ciclo (atualmente 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) introduziu-se o Inglês com uma carga horária de cinco horas e o Francês reduzia a sua carga horária para duas horas. No 3.º ciclo (atualmente 10.º e 11.º anos de escolaridade) “a escolha da língua dependia da opção feita pelos alunos para a prossecução de estudos superiores” (*ibidem*).

Na década de 70, mais propriamente, no ano letivo de 1976/76, no Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (5.º e 6.º anos) a iniciação à LE passa a ter a carga horária de quatro horas letivas no segundo ano desse ciclo.

Já em 1986, a língua estrangeira tinha carácter obrigatório para quem quisesse prosseguir os seus estudos.

Em 1996, realiza-se a Reorganização Curricular do Ensino Básico e em 1997 a Revisão Curricular no Ensino Secundário. O objetivo era, com a ajuda de professores, pais e instituições ligadas à educação, definir “ [...] estratégias de superação de dificuldades significativas relacionadas com o Currículo e os Programas em vigor” (*idem*: 15).

No ano letivo de 2002/2003 a Língua Estrangeira II tornou-se obrigatória no 3.º ciclo do Ensino Básico.

Ainda sobre esta questão, o relatório, elaborado pela Unidade Eurydice do Ministério da Educação sobre a situação do Ensino das línguas estrangeiras em Portugal, remete-nos para algo também importante, que é o contexto em que estas devem ser ensinadas: “ [...] num contexto lúdico e no domínio da oralidade e integrada em actividades de componente curricular, gratuitas e facultativas [...] ” (*idem*: 16).

Já na página da Direção Geral de Educação podemos ler o seguinte, em relação às Línguas Estrangeiras:

A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se no 1.º ciclo do ensino básico, no quadro das Actividades de Enriquecimento (AEC), que se encontra regulamentado pelo Despacho n.º 14460/2008, de

26 de Maio. Este despacho decorre da primeira medida efectiva de concretização de projectos de enriquecimento curricular [...].

São quatro as línguas estrangeiras oferecidas no sistema português: alemão; espanhol, francês e inglês. Todavia, nem todos os estabelecimentos de ensino estão em condições de possibilitar a frequência das quatro opções, devendo cada Escola, em articulação com as Direções Regionais de Educação, organizar a sua oferta em função da procura, dos recursos disponíveis e das normas estabelecidas relativamente à organização das turmas.⁹

Não poderíamos deixar de discorrer, neste capítulo, sobre a questão da oralidade e, conseqüentemente, o uso dos jogos dramáticos, no ensino de uma língua estrangeira.

Heloisa Costa e Vera Marinelli dão-nos a conhecer, no documento “Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: o ensino e a pesquisa no curso de Francês da PUC-SP”, a importância de desenvolver atividades relacionadas com esta questão, uma vez que “ [...] a expressão oral é resultado de uma prática e que se faz necessário multiplicar as actividades que favoreçam a troca. Isso é concretizado quando são criadas situações em sala de aula, em que o aprendiz (o aluno) se vê motivado a “prendre la parole” (2008: 101).

São várias as atividades descritas pelas autoras no documento citado no sentido de desenvolver no aluno esta competência, nomeadamente “canevas, jeux de rôles, simulações de situações diversas [...], vídeos, jogos lúdicos, entre outros” (*ibidem*) exigindo, para esse efeito, “da parte do professor, uma criatividade que deve estar relacionada ao desenvolvimento de competências linguísticas [...]” (*ibidem*).

Para tal, as autoras aconselham também o uso de documentos autênticos, uma vez que “tais documentos apresentam situações “reais” de comunicação e aspectos socioculturais característicos das sociedades para os quais foram produzidos, permitindo um trabalho em sala de aula apoiado nos aspectos discursivos, referenciais e socioculturais” (*idem*: 100).

Sobre este assunto, o QECRL remete-nos, por um lado, para os usos lúdicos da língua, dando-nos vários exemplos de jogos sociais de linguagem, que o professor pode utilizar durante as suas aulas nomeadamente a mímica “o uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no

⁹ - <http://dge.mec.pt/metascurriculares> (consultado a 16 de julho 2014)

desenvolvimento da língua [...] ” (QECRL, 2001: 88) e, por outro, para os usos estéticos da língua, utilizando, para este efeito, “ a audição, a leitura, a escrita ou a narração oral de textos criativos, a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas [...], representação de textos literários, representar em/assistir a recitais, peças [...] ” (*ibidem*: 89).

No entanto, ainda sobre esta temática, Jéssica Gusmão e M.^a da Glória Magalhães dos Reis remetem-nos para uma problemática interessante num artigo redigido para a Revista *Desempenho*: sendo a expressão oral uma competência tão valorizada, será que é trabalhada de forma suficiente e eficaz nas aulas de língua estrangeira?

Sobre esta questão aqui fica a opinião da autora:

[...] ao observar o cotidiano em sala de aula, percebemos que a prática da oralidade é muito pouco trabalhada e, embora as correntes modernas preguem o ensino comunicativo das línguas estrangeiras, há uma herança muito viva dos métodos estruturalistas, o que faz com que a gramática seja amplamente trabalhada em detrimento do discurso (Gusmão e Reis, 2010: 85).

Já não é novidade para ninguém que a expressão oral deve ser valorizada durante as aulas de língua estrangeira. Pensamos que, para motivar verdadeiramente os alunos, podemos utilizar o jogo, nomeadamente o dramático para que o aprendente se envolva em todo este processo que é o ensino/aprendizagem, uma vez que, como vamos ver a seguir, é o aluno que deve ser o motor deste processo e não o contrário.

Gusmão e Reis fazem referência a Viola Spolin para nos darem a conhecer duas condições para que o aluno, através do jogo, chegue à experiência, tão necessária na aprendizagem: envolvimento e liberdade pessoais:

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo o dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual a tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (Spolin *apud* Gusmão e Reis, 2010: 86).

Sendo assim e, segundo as mesmas autoras, o jogo facilita

[...] o envolvimento [...], ao inserir o aluno em uma situação preestabelecida e requerer dele um esforço criativo para dar voz às personagens e criar, em conjunto com os companheiros, um desfecho inusitado para a história” (idem: 87) e “[...] cabe a cada professor avaliar o seu público-alvo, de forma a desenvolver estratégias que não criem bloqueios nos alunos, e que dêem a eles a sensação de que esse tipo de actividade é auxiliar de sua aprendizagem na língua estrangeira, e não apenas um passatempo (idem: 88),

uma vez que é importante que os alunos participem neste género de jogos, nomeadamente os dramáticos, para que o aprendente se sinta motivado e parte integrante das aprendizagens.

O QECRL reflete sobre o modo como os alunos aprendem e sobre o que é importante para o desenvolvimento linguístico: “ [...] uma participação activa na interacção comunicativa” (QECRL, 2001: 196). Já sobre o modo como os alunos aprendem, o documento revela-nos que não existe consenso sobre esta matéria:

[...] alguns acreditam que os estudantes que aprenderam as regras necessárias e o vocabulário serão capazes de compreender e de utilizar a língua [...] sem necessitarem de prática” (ibidem). Outros “[...] a maioria dos aprendentes, dos professores [...]” reconhecem “que os aprendentes não aprenderão necessariamente o que os professores ensinam e que necessitam de informação linguística [...] e contextualizada, bem como de oportunidades de utilização interactiva da língua [...]” (ibidem),

acreditando que “a aprendizagem é facilitada, especialmente em situações artificiais de sala de aula, pela combinação da aprendizagem consciente e de bastante prática [...]” (idem: 197).

Em relação ao professor, a autora Selma Alas Martins Cestaro, em “Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia” define o seu papel: o docente deixa de representar a autoridade, no entanto, detém múltiplas funções a desempenhar, no sentido em que

[...] Deverá ser flexível e ativo no processo, identificando as características de seu público-alvo, suas necessidades, e buscando os métodos mais adequados à sua realidade. O seu empenho e dedicação serão peças fundamentais para o sucesso de sua prática. [...] Cada educador deve avaliar a eficácia de suas técnicas, e buscar novas alternativas que contribuam para o sucesso de seus alunos. E mais do que buscar apenas recursos que foquem no intelectual, no cognitivo, é importante envolver os aprendizes em actividades que trabalhem com os afetos [...] (Gusmão e Reis, 2010: 97).

Neste sentido, o papel do professor é fundamental, pois um dos seus objetivos

“ [...] graças à clareza, precisão e pertinência das suas perguntas, é provocar as respostas e não fornecê-las ele próprio” (Gantier, 1974: 30). Deve ser exigente com o aluno obrigando-o a dar respostas completas, “mesmo se parecerem um tanto artificiais, pois, na vida real, nem sempre falamos com frases inteiras. Elas obrigam o aluno a manejar constantemente as construções” (*idem*: 31) e “todo o professor dispõe, pelo menos, de um instrumento, o seu encanto pessoal” (*idem*: 42), pois é fundamental “ [...] que a criança sinta prazer em trabalhar com o professor, ou melhor para o professor” (*idem*: 43). “É neste sentido que o professor poderá recorrer à utilização de actividades lúdicas, particularmente jogos didácticos, visto que estes ajudam e incentivam os alunos a manterem-se interessados e empenhados” (Fernandes, 2012: 31).

Também o QECRL, em relação a esta temática, remete-nos para a ideia de que os professores

têm de tomar decisões, em cada instante, acerca das actividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função dos alunos/estudantes. Espera-se deles que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem (QECRL, 2001: 198).

Quando falamos na função do docente, impõe-se uma particular atenção à formação inicial de professores de Língua Estrangeira.

Heloísa Albuquerque Costa e Vera Lúcia Marinelli defendem a ideia segunda a qual: “a formação inicial traz como desafio ao professor definir conteúdos, metodologia de trabalho e diferentes momentos e instrumentos de avaliação que forneçam ao aprendiz (aluno) subsídios para a operacionalização de acções ligadas ao uso e ao ensino e aprendizagem do FLE” (Albuquerque Costa e Marinelli, 2008: 102).

No texto crítico sobre esta temática, as autoras fazem algumas reflexões sobre “O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP” que reputamos importante ter em conta, pois aplicam-se às disciplinas ligadas à área da Língua Francesa.

Nesse sentido, durante a sua formação inicial, “ [...] o aluno é convidado não só a participar de jogos lúdicos de aprendizagem, mas também a concebê-los [...]. Nesse caso, o aprendiz, ao formular objetivos e regras, reflecte sobre o próprio processo de

aprendizagem, ao mesmo tempo em que discute questões ligadas ao exercício do ofício do professor” (*ibidem*).

Os estágios surgem, neste artigo, como uma das várias atividades ligadas à formação acadêmica-profissional e que o aluno deve realizar de acordo com as línguas escolhidas, a partir da segunda metade do curso.

Tal como acontece na nossa formação inicial, os estágios dividem-se em dois momentos (o de observação e as regências) e o acompanhamento é “realizado pelo professor que supervisiona, discute e reflete com o aluno todas as dimensões que envolvem esse trabalho” (*idem*: 103).

Outra ideia importante é a de que

[...] a análise/concepção de material didático é uma etapa necessária na formação de futuros professores. Pesquisam-se materiais autênticos [...] exigindo que os alunos-pesquisadores e professores-pesquisadores tenham uma postura reflexiva, crítica e pedagógica.

Trata-se de situações que trazem o cotidiano profissional de forma concreta aos futuros profissionais da área de ensino e aprendizagem da língua e das culturas de expressão francesa (*idem*: 104).

Em suma, a formação inicial de um aluno de LE deve assentar na “inserção do aluno em seu contexto profissional desde o início de sua formação” (*idem*: 105).

SEGUNDA PARTE

SEGUNDA PARTE

II – Contexto de investigação

Capítulo 1: O jogo e a prática letiva

1.1-Contextualização da escola de estágio

Neste capítulo, pretende-se dar a conhecer a escola na qual realizei o meu estágio relativo ao Mestrado em Ensino do Português 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e LE no Ensino Básico e Secundário durante o ano letivo 2012/2013: a Escola Francesa do Porto, atual Liceu Francês Internacional do Porto. Neste sentido, é apresentada uma breve contextualização histórica desde a sua abertura até aos dias de hoje. Além disso, importa caracterizar as turmas, onde foram ministradas as aulas de português, LM e francês, LE e apresentar a metodologia utilizada durante a prática letiva.

Assim sendo, a 4 de fevereiro de 1963, a Escola Francesa do Porto, iniciou a sua ação educativa, com a abertura do jardim de Infância. Esta iniciativa partiu do então *Cônsul Geral do Porto, Pierre Fucher*.

Pierre Fucher rodeou-se de várias personalidades da cidade do Porto, quer portuguesas quer francesas, que partilhavam o mesmo interesse. A este grupo juntou-se um homem que impulsionou definitivamente a escola, Marius Latour. Este engenheiro francês, que vivia e trabalhava no Canadá, vinha desenvolvendo uma ação de mecenato cultural.

Nesse mesmo espírito quis criar a Escola Francesa do Porto, que se destinaria *a ensinar a língua e cultura francesas às crianças*, de passagem pela cidade, na sua escolarização.

Mal entra no exercício das suas funções o primeiro Conselho de Administração, presidido por René Bamdê, recebe um *valioso* donativo de Marius Latour, o que permitiu a compra de um terreno, dar início ao projecto e iniciar as obras.

Entretanto um outro mecenas, o Conde de Vizela oferece à fundação terreno. A escola fica assim a dispor de uma área de 20.000m².

Sobre tal parcela de terreno começou, de imediato, a construção de um edifício principal, assim como de dois pequenos edifícios adicionais, comportando, cada um deles, quatro salas de aulas e um pátio central.

Depois da entrega do primeiro edifício, o Jardim Infantil abriu as suas portas (no local onde atualmente se situam os serviços administrativos), em outubro de 1962.

Annie Rey, a primeira diretora, foi nomeada pelo Ministério da Educação Português.

A inauguração oficial da Escola Francesa do Porto teve lugar no dia 30 de outubro de 1963, pelo então Embaixador de França em Lisboa, começando assim a sua ação educativa.

Em outubro de 1965, foi aberto, pela primeira vez, o ensino Primário.

Na época, a escola pertencia ao sistema do Ministério da educação Portuguesa e ensinava em meias jornadas a cultura e a língua francesas. Só em 1994, passou a estar sob a alçada do Ministério da Educação Francês e integrada na AEFÉ (Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger).

Em 50 anos, a escola evoluiu de tal forma que em 1994 é aberto o 2.º e 3.º ciclos (collège).

Atualmente, a nossa escola dispõe de 164 alunos no ensino pré-escolar, 388 no 1.º ciclo, 250 no 2.º e 3.º ciclos e 108 no ensino secundário, num total de 910 alunos. Destes 910 alunos, 210 são de nacionalidade francesa, 665 são portugueses e 35 são de outras nacionalidades.

Desde o início, a escola soube manter as suas orientações, esforçando-se por responder às necessidades dos pais, que querem assegurar uma escolaridade básica de boa qualidade. Permite, igualmente, aos seus alunos integrar a língua e cultura francesas a par da sua língua materna, desenvolvendo-lhes um pensamento bicultural, flexível, aberto e de cooperação.

Os programas oficiais utilizados, nesta escola, são os do *Ministério da Educação Francês*, para as disciplinas trabalhadas em língua Francesa, e os do *Ministério da*

Educação Português para as disciplinas de Língua Portuguesa e História e Geografia de Portugal, uma vez que, preparar os alunos para integrar o sistema educativo português, sempre foi uma das grandes preocupações desta escola. Desde 2009, data da abertura do ensino secundário, que tal questão não se coloca.

Neste momento, o Projeto de Estabelecimento, que pode ser consultado em anexo I, encontra-se, mais uma vez, em discussão, nomeadamente um dos seus objetivos: “Vers l’enseignement supérieur”. Se, anteriormente, esta questão não se colocava, hoje está bem presente no dia-a-dia de toda a comunidade escolar.

1.2- Caracterização das turmas de estudo

As turmas, nas quais estagiei, estão inseridas numa escola *bilingue*, a Escola Francesa do Porto, agora Liceu Francês Internacional do Porto.

Um dos objetivos do *Projeto de Estabelecimento* desta escola, como podemos observar em anexo, é “*Devenir plurilingue*”, através da aquisição de uma cultura literária em *francês e português*.

A turma de 7.º ano, na qual realizei a primeira e a segunda supervisões de Português, era composta por 19 alunos, dos quais sete eram rapazes e doze eram raparigas. Era um grupo simpático, com o qual facilmente se trabalhava, uma vez que grande parte destes alunos já se conheciam desde o pré-escolar estabelecendo “ [...] entre si uma rede de relacionamentos muito concretos de simpatia [...], que estarão na base das suas atitudes e dos seus comportamentos de aprovação, de aceitação [...] ” (Tavares, 1992: 142) e embora “ [...] o comportamento dos elementos da turma, dos alunos, não se circunscreva apenas à sala de aula, é nela que eles se exprimem de uma forma determinante” (*ibidem*). Também com a professora estagiária havia uma certa empatia e cumplicidade, uma vez que todos eles a conheciam desde o 5.º ano, o que fazia com que as regências corressem de forma bastante calma e sem incidentes. A cumplicidade era tal que, na aula seguinte, perguntavam sempre se tinha corrido bem.

A maioria destes alunos tem nacionalidade portuguesa.

A terceira supervisão foi realizada numa turma de 11.º ano. Esta era composta por 18 alunos, dos quais onze eram rapazes e sete eram raparigas. Era um grupo agradável, motivado e participativo.

Em relação à disciplina de Francês, a supervisão foi realizada numa turma de 5.º ano (CM2) que, em Portugal, pertence ao 2.º ciclo do Ensino Básico, mas que, em França, faz parte do ensino primário.

Esta turma era constituída por treze rapazes e 11 raparigas. Dois alunos têm a nacionalidade francesa e os restantes são portugueses.

Em relação aos alunos franceses, convém realçar que estão integrados no português curricular, não necessitando de português para estrangeiros.

Segundo a professora orientadora e do que pude constatar, durante as aulas assistidas, esta turma era um pouco lenta e o nível, em francês, era suficiente.

A maioria destes alunos pertencem a um estrato social elevado, uma vez que a maior parte destes alunos são filhos de professores, advogados, engenheiros.

1.3-Metodologia utilizada na prática letiva

A metodologia utilizada durante a prática letiva foi a Investigação-Ação. Esta “para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios [...] (Latorre *apud* Coutinho, 2008), ganha consistência e marcas distintas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um projecto de acção [...] (Coutinho, 2008: 1). Para que tal aconteça importa “ [...] transportar em si estratégias de acção que os professores adoptem consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto” (*ibidem*).

Neste sentido, convém clarificar o significado de Investigação-ação. Arménio Martins Fernandes considera esta metodologia um “ [...] processo de investigação em espiral, interactivo e focado num problema [...] ” (Fernandes, 2006: 70), como podemos constatar pela imagem apresentada a seguir.

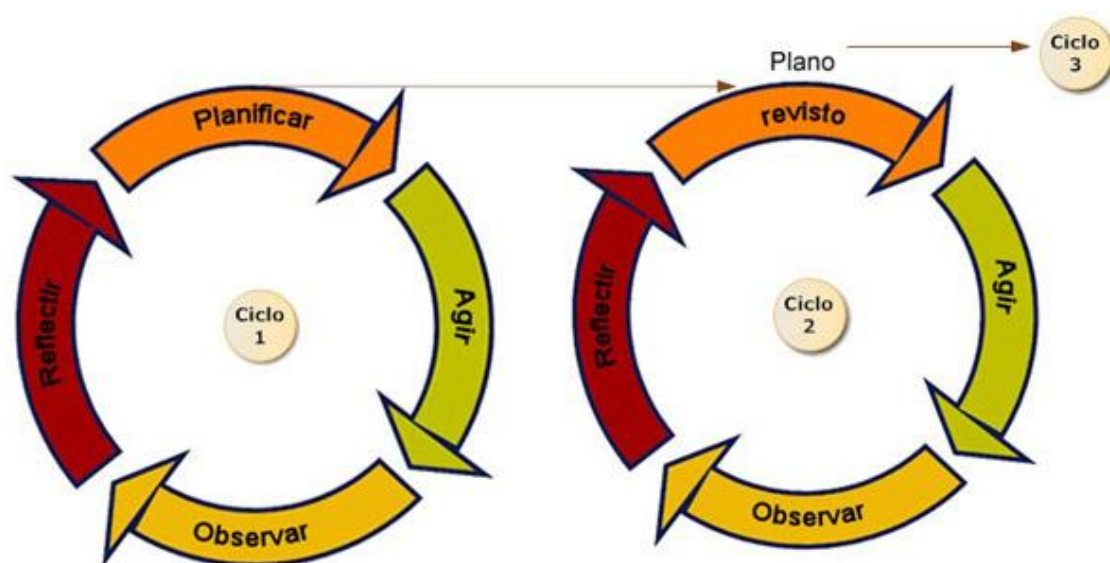


Fig.1-Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Coutinho, 2009: 366).

O mesmo autor cita Jaume Trilla para definir esta metodologia: “ [...] um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja

submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Trilla *apud* Fernandes, 2006: 72).

Definida que está esta metodologia importa mostrar, por um lado o seu duplo objetivo: “ [...] obter melhores resultados naquilo que se faz e [...] facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha” (*idem*: 72) e, por outro, o papel desta metodologia para o professor, uma vez que e, segundo Luiza Cortesão e Stephen Soer, “ [...] o professor, através da metodologia de investigação-acção, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador) [...] ” (Cortesão *et alii apud* Fernandes, 2006: 70).

Para tal, o professor deve utilizar as chamadas fases que compõem esta metodologia. Fernandes refere Pérez Serrano, apresentado por Jaume Trilla para dar a conhecer as quatro fases que devem ser utilizadas na Investigação-ação: “Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática [...]; construção do plano de acção; proposta prática do plano e observação de como funciona; reflexão, interpretação e integração dos resultados. Replanificação” (Serrano *apud* Fernandes, 2006: 74). Assim, o que se pretende, com a utilização desta metodologia, é “ [...] a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa que realizamos no dia-a-dia no palco da nossa acção – a escola” (Fernandes, 2006: 76). No entanto, esta mudança nem sempre é fácil de ser concretizada, porque apesar de ter

[...] como objectivo melhorar a vida das pessoas, pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efectiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela (*ibidem*).

Este é para o autor “ [...] o grande desafio que se impõe a todos nós, actores empenhados e envolvidos nesta dinâmica na intervenção educativa” (*ibidem*).

Sobre esta problemática, Clara Coutinho apresenta-nos quatro modelos: Modelo de Kurt Lewin; de Stephen Kemmis; de John Elliott e de Jack Whitehead. Assim sendo, Kurt Lewin defende que “ uma investigação parte sempre de uma ideia geral a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, devendo

proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção” (Coutinho, 2008: 2). Posteriormente, “o investigador faz uma revisão do plano inicial de acordo com os elementos de informação já recolhidos e planifica o segundo passo [...] (*ibidem*). Kemmis baseia o seu modelo neste modelo de Lewin, direccionando-o “ [...] ao contexto educativo, em que o processo assenta em duas vertentes: estratégica e organizativa” (*idem*: 3). A primeira diz respeito à ação e reflexão. Já a segunda concerne a planificação e a observação de forma a contribuírem para “a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas” (*ibidem*). Relativamente ao modelo de Elliott encontramos algumas alterações. Este dá “ [...] ênfase ao processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos [...] ” (*idem*: 4). Por fim, a autora faz referência ao modelo de Whitehead que entende que os modelos de Lewin e Kemmis “não se aproximam o suficiente da realidade educativa” (*idem*: 5) e propõe “um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional” (*ibidem*). A ideia principal deste modelo é a de que os professores devem questionar e avaliar o seu trabalho.

Assim sendo, no decorrer do estágio, utilizamos esta metodologia para dar resposta ao problema que, no decorrer da nossa carreira profissional, sempre nos assolou o espírito: “Será que a utilização do jogo dramático nas atividades de pré-leitura e pós-leitura facilita a compreensão do texto poético e do texto narrativo?” Sempre utilizamos os jogos lúdicos, nomeadamente o dramático, durante estes quinze anos de prática letiva e, por isso, sempre valorizamos este género de atividades. No entanto, nunca percebemos muito bem a relutância de certos colegas em privilegiar esta atividade.

Neste sentido, esta definição do problema e contextualização do mesmo é fulcral, uma vez que “Qualquer trabalho de investigação começa sempre pela definição ou contextualização do problema para o qual se pretende encontrar uma solução ou resposta. Definir o problema, é pois, comunicar em que se está a trabalhar e quais os objectivos desse trabalho” (Fernandes, 2006: 78).

Assim sendo, Fernandes cita Austin para expor as duas formas como o problema de investigação pode ser enunciado: “interrogativo ou declarativo”. (Austin *apud* Fernandes, 2006: 78).

Neste campo, apresentar o problema em forma interrogativa foi a nossa opção, pois sempre foi assim que refletimos sobre esta problemática, apesar de e, segundo o autor referenciado anteriormente “ [...] o problema em forma de pergunta não ser prático e claro” (*ibidem*), mas para nós o problema sempre surgiu desta forma. Assim sendo, foram estabelecidos os objetivos e implementada uma conjunto de estratégias, cuidadosamente planificadas com a docente/orientadora, no sentido de resolver o problema em questão. Sobre esta questão, há autores que argumentam que “ [...] definir objectivos é determinar, logo à partida, o que se quer que os alunos (e todos os alunos) aprendam, recusando-lhes assim a liberdade de participarem activamente no processo da sua aprendizagem e ignorando a diversidade das potencialidades individuais” (Tavares, 1992: 138). Achamos, no entanto, que estes são de extrema importância, pois devem ser utilizados “ [...] como linhas orientadoras [...] ” (*ibidem*) e “ [...] partes de um todo estruturado e estruturante da sua actividade de mediador entre o saber a transmitir e o educando a desenvolver” (*ibidem*).

Assim sendo, o objetivo geral baseou-se em “Demonstrar a eficácia do jogo dramático como atividade de pré-leitura ou pós-leitura para a compreensão de textos poéticos ou narrativos” e os objetivos específicos foram os seguintes: “Ser capaz, através do jogo dramático, compreender o texto poético/narrativo” e “do jogo dramático na compreensão do texto poético/narrativo”.

Após as regências, utilizamos a observação direta e o diário de bordo da docente. Ao utilizarmos a observação direta como meio de avaliação, “ [...] temos um objectivo em vista: melhorar o ensino e aprendizagem. [...] Trata-se de um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (*idem*: 188). Este elemento é fundamental para conseguirmos analisar a realidade existente nas turmas do 5.º ano A e do 7.º C do Liceu Francês Internacional do Porto e, posteriormente, refletirmos sobre o que fizemos, trabalhando sempre em conjunto com orientador e o supervisor, o que nos permitiu melhorar a nossa prática pedagógica.

Durante o percurso outros problemas e questões foram surgindo e tentamos sempre, em equipa, encontrar uma resposta com o intuito de melhorarmos a nossa prática letiva e ajudarmos, desta forma, os nossos alunos na construção do saber.

Capítulo 2- Atividades realizadas

2.1-Unidades didáticas

2.1.1-Em Português

O jogo dramático esteve presente, na planificação das duas primeiras unidades didáticas, cujo público-alvo foi o 7.º ano, não acontecendo o mesmo na terceira unidade, por imperativos de calendário e pelo facto desta unidade ter sido preparada para o 11.º ano. Em concertação com a professora orientadora achamos, pelas razões já apresentadas, que não se conseguiria planificar e preparar algo que fosse credível para este nível, relacionado com a temática em questão.

A planificação das unidades teve sempre como objetivo apresentar, sempre que possível, uma atividade que apresentasse o jogo dramático ora como atividade de pré-leitura ora como de pós-leitura, como podemos constatar pelo anexo II.

Na primeira unidade didática, referente ao texto poético, o jogo dramático surgiu como atividade de pré-leitura.

Numa primeira aula, a estagiária apresentou o projeto intitulado “No palco com... a poesia” descrevendo os objetivos e a forma como se iria trabalhar (anexo III), para atingir esses mesmos objetivos. Organizados os grupos, foi realizada a calendarização do projeto. Este decorreu durante o mês de novembro e teve a duração de seis aulas:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
			1	2
5-Apresentação do projecto	6	7-Trabalho sobre a vida/obra do autor	8-Ficha:preparação do trabalho	9-Preparação do cenário/ensaio
12-Ensaio-anfiteatro	13-	14-Apresentação	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

Fig. 2-Calendarização do projeto: “No palco com... a poesia” da turma de 7.º ano-A que decorreu durante o mês de Novembro (2012).

A partir de uma vasta panóplia de textos poéticos, que surgem no *Caderno de Apoio às Metas Curriculares de Português*, intitulado “Poesia- 7.º ano”, de agosto de 2012, foram escolhidas cinco poesias, (anexo IV) de autores portugueses, para, desta forma, sensibilizar os alunos para o estudo deste género literário.

Sobre esta questão, no despacho n.º15971 no diário da República- 2.ª série, n.º 242 de 14 de dezembro de 2012 podemos ler o seguinte:

As Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objecto primordial de ensino. [...] São meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino, incluindo a produção de materiais didácticos, e constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa [...] (Diário da República, 2012).

Escolhido o texto a trabalhar, os alunos, em grupo, teriam que responder à questão: “*O que esperas com este trabalho?*”.

Foram várias as respostas dadas pelos diferentes grupos: conhecer novas poesias, aprender a compreender a poesia, conhecer novos autores, melhorar a expressão oral, conseguir trabalhar em grupo, aprender a dramatizar ...

Como trabalho de casa, os alunos teriam que realizar uma pesquisa sobre o autor escolhido, utilizando as várias fontes fornecidas pela estagiária.

Na segunda aula, os alunos teriam que realizar, em grupo, num primeiro momento, uma chuva de ideias para as palavras: “*Poesia*” e “*Jogo dramático*”.

Num segundo momento, as ideias dos alunos foram registadas no quadro e, nessa altura, completaram o trabalho realizado. Nesta fase, os aprendentes deveriam visualizar as palavras registadas e responder à questão: “*A que conclusão chegamos?*”

Logo de imediato, um aluno concluiu que havia palavras que eram comuns à “*Poesia*” e ao “*Jogo dramático*” e que outras também o poderiam ser, apesar de não aparecerem nos vários grupos (anexo V).

Nesta mesma aula, os alunos preencheram uma ficha sobre a vida e obra do autor, como podemos ver em anexo (anexo VI), a partir das pesquisas realizadas em casa. O objetivo desta pesquisa foi fazer com que o grupo conhecesse o autor, pois

conhecendo o autor seria mais fácil conhecer e compreender o texto poético escolhido, de modo a que os alunos conseguissem “*entrar na poesia*” (Jean, 1989: 11) como escreve Georges Jean, e “ [...] *ajudar as crianças e os adolescentes a adquirirem conhecimentos mais completos e mais finos deste tipo de discurso [...]* ” (ibidem).

Na terceira aula, os alunos teriam que preencher uma ficha preparada, para este efeito, pela docente, de modo a compreenderem o vocabulário desconhecido e a descobrirem o tema do texto. A partir destes elementos, deveriam decidir como iriam apresentar o trabalho e distribuir tarefas (anexo VII).

Na quarta e quintas aulas, os alunos leram em voz alta os textos. A estagiária incentivou-os nesse sentido, uma vez que este tipo de leitura comporta virtudes, segundo Georges Jean “ [...] *a virtude da leitura em voz alta, é deixar o ouvinte, futuro leitor silencioso, livre para escolher por si a tonalidade, o registo, o timbre, a enunciação que ele julga próprias para a sua leitura íntima* ” (idem: 157).

Nas palavras de Leonor Cadório, “*Fomentar o hábito de leitura é propiciar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros*” (Cadório, 2001: 42).

Nesta fase, como podemos observar, através desta descrição, é privilegiada a expressão oral. Os alunos são incitados a “*explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais*”, (Ministério da Educação, 2009: 121) como referencia o *Programa de Português do Ensino Básico*, através da recriação, dramatizada, da poesia estudada, uma vez que, e, como nos diz Sophia de Mello Breyner, “ [...] *A poesia é a continuação da tradição oral. E é mestra da fala: quem ao dizer um poema, salta uma sílaba, tropeça, como quem ao subir uma escada falha um degrau. Por isso, para que a leitura em voz alta se entenda e seja bela, é necessário que a dicção seja clara, nítida, bem silabada e bem ritmada. [...]* ” (Andresen, 1941: 186).

A estagiária teve a oportunidade de observar, com atenção, cada grupo e dar algumas indicações, para que a apresentação corresse da melhor maneira possível.

Na sexta aula, os alunos apresentaram os seus trabalhos.

A avaliação deste projeto foi realizada através da *Observação direta*, pois a avaliação “ [...] *tem como função ajudar a detectar as dificuldades de aprendizagem*

[...] ” (Ramos, 1995: 31) para que professor e alunos possam trabalhar, em conjunto, de forma a superarem dificuldades que possam persistir. Neste sentido, a *autoavaliação*, também presente, tem um papel preponderante na construção de um ensino-aprendizagem coeso e eficaz! A estagiária optou por este tipo de avaliação, uma vez que queria que os alunos trabalhassem de forma motivadora e correta, sem se preocuparem com a nota que teriam no final.

Segundo Anne Marie Fontaine, a motivação *“Está presente no quotidiano, já que a motivação é necessária para iniciar qualquer acção, mantê-la ou terminá-la.”* (Fontaine, 2005: 11).

Aquando da preparação do projeto, durante as férias de Todos os Santos, esta questão esteve sempre presente, por isso a estagiária decidiu “negociar” com os alunos, logo na altura da apresentação. Já, nessa altura, esta questão foi colocada por um aluno: *“Professora, é para avaliar?”*

A turma decidiu que este projeto não seria avaliado. A única avaliação realizada seria a autoavaliação, no final (anexo VIII).

Na segunda unidade didática, referente ao texto conversacional, o jogo dramático surge como atividade de pré-leitura. A partir da escolha de uma das duas propostas apresentadas (anexo IX), os alunos, em grupo, iniciariam um longo trabalho, que começaria com um projeto de expressão escrita, como poderemos constatar em anexo (anexo X), uma vez que e, segundo José Manuel Couto, “ [...] os alunos sentem necessidade de começarem eles a produzir e a explorar os seus próprios textos, passando de meros receptores a produtores textuais, com enormes vantagens do ponto de vista pedagógico” (Couto, 2008: 213) e terminaria com a apresentação de um espetáculo aos pais, a partir dos trabalhos redigidos pelos alunos. Inicialmente, esta apresentação estava prevista para a festa da escola, algo que não veio a acontecer, uma vez que os alunos precisaram de mais aulas, para que o projeto fosse concluído com sucesso.

A avaliação deste projeto foi também a autoavaliação. A docente pediu aos aprendentes que efetuassem uma reflexão sobre o trabalho que realizaram e sobre o trabalho dos colegas. Esta reflexão foi realizada por escrita para que os alunos pudessem dar, de forma livre e sem constrangimentos, a sua opinião.

2.1.2-Em Francês

Em relação à disciplina de Francês, o jogo dramático surge, na segunda unidade didática relativa ao texto conversacional, como atividade de pré-leitura.

O texto trabalhado chama-se “*Façons de parler*” de Bernard Friot (anexo XI). A escolha recaiu sobre este autor por várias razões.

Por um lado, as suas histórias fazem parte da *liste officielle de la littérature à l'école du cycle III* (Ministério da Educação Nacional), do ministério da educação nacional francês e podem ser utilizadas para inúmeras atividades, nomeadamente a dramatização. Por outro, os diálogos existentes, neste e noutros textos, permitem às crianças vivenciar situações do quotidiano, para que possam experimentá-las à sua maneira.

Para além deste texto, juntámos outros do mesmo autor. Todos eles estavam relacionados com o tema “*A Escola*”, uma vez que o Liceu Francês celebrava o seu quinquagésimo aniversário.

“*Scène; Conjugaison*” e “*Exercices*” foram os textos escolhidos de Bernard Friot. A estes juntámos “*Poisson d'avril*” de Bruno Bonvalet e “*Le cahier de brouillon*” de François Fontaine.

Um outro aspeto que justificou a escolha destes textos prendeu-se com o vocabulário simples utilizado pelo autor e pela relação de “empatia” criada entre o leitor e o texto.

Segundo o site *Littérature de jeunesse*, “Bernard Friot, dans ces nouvelles, est attentif à ne pas utiliser un vocabulaire trop compliqué mais ne s'interdit aucun mot[...]”¹⁰ e “C'est la relation du lecteur avec le texte qui intéresse l'auteur”¹¹.

A terceira aula, desta unidade didática, foi consagrada, num primeiro momento, à organização do trabalho, nomeadamente à apresentação do projeto, à escolha dos grupos e dos textos (anexos XII e XIII). Esta escolha foi realizada pela estagiária e pela professora orientadora, para que os grupos ficassem equilibrados e, desta forma,

¹⁰ -<http://www.cndp.fr>

¹¹ -<http://www.cndp.fr>

pudessem dramatizar os textos de Bernard Friot: “ *A expressão dramática, mais do que um conceito e uma linguagem, é uma arte, não uma arte que possa ter como finalidade um determinado produto, mas arte no sentido de possibilitar à criança desenvolver todas as suas necessidades e todas as suas vertentes, quer pessoais, quer coletivas [...]*” (Silva, 2010: 16).

Num segundo momento, os grupos realizaram um trabalho de leitura em voz alta para se apropriarem dos textos: “ *Ler em voz alta é, sem dúvida e com efeito, aquilo que dizemos em voz alta para nos fazermos entender a nós próprios e ou a ouvintes um texto que lemos com os olhos*” (Jean, 1999: 17).

Este projeto teve a duração de várias semanas.

A avaliação foi realizada através da *Observação direta*.

Na terceira unidade didática, relativa ao conto, o jogo dramático também surge como atividade de pré-leitura.

Na terceira aula, referente a esta unidade didática, os alunos redigiram uma frase, a partir de um enunciado dado pela docente (anexo XIV), para em seguida, trabalharem a dicção. Esta é importante e “*doit amener les élèves à acquérir individuellement une plus grande confiance à l’oral [...]*.”¹²

A partir das frases redigidas, os alunos disseram-nas em voz alta para os seus colegas. O objetivo foi trabalhar, de uma forma simples, a voz e o corpo, pois “ *[...] on joue avec des mots, avec des bribes des phrases, avec des sonorités; il faut créer l’envie d’articuler (ou de ne pas articuler) en prenant conscience de l’outil que représente la mâchoire, les lèvres, la langue, les cordes vocales*” (Ryngaert, 1977: 90).

A avaliação deste trabalho foi realizado através da *Observação direta* e da *Avaliação formativa* [...] “*Não só o professor, mas também os alunos [...] devem participar clara e directamente no processo de avaliação [...]. A avaliação assume uma intenção formativa, uma orientação prospectiva e uma natureza predominantemente qualitativa e processual*” (Vieira e Moreira, 1993: 157).

¹² -<http://cache.media.eduscol.fr>, consultado a 21/05/13

Convém referir, nesta etapa final da descrição das unidades, que todos os projetos planificados, em torno do jogo dramático, foram devidamente contextualizados, para que fizessem sentido.

Por vezes, por imperativos de calendário, nem sempre os projetos foram realizados da forma como foram planificados.

2.2-Reflexão autocrítica

Ao iniciar esta reflexão sobre os resultados obtidos, gostaria de referir que estes foram os esperados, mesmo que, ao longo dos dois primeiros trimestres e dos projetos apresentados aos alunos, algumas dificuldades foram encontradas, uma vez que, se por um lado os alunos, numa determinada faixa etária, gostam de trabalhar, utilizando o jogo dramático, por outro nem sempre é fácil integrá-lo, na planificação, apesar de fazer parte dos programas do ministério da educação.

O primeiro projeto *“Era uma vez... a poesia”* foi o mais difícil de ser concretizado, pois os alunos ainda sentem alguma reticência em trabalhar com o texto poético, algo que já não acontece com o texto narrativo.

Ao longo destes anos, como professora primária e de 2.º ciclo, muitas foram as vezes que trabalhámos o texto poético, com os alunos.

A reação destes, perante a ideia de trabalhar poesia, era sempre a mesma: *“- Trabalhar poesia?... Mas isso é algo tão difícil!”*

Perante esta reação, o trabalho proposto tinha de ser motivador, para desconstruir esta ideia preconceituosa, face à poesia.

Neste sentido, surgiu a ideia de juntar o texto poético ao jogo dramático, para tentar superar as dificuldades apresentadas pelos alunos, aquando do estudo do mesmo, pois *“A poesia é também uma coisa que se aprende”* (Belo, 1984: 91), como nos diz Ruy Belo.

Já o segundo projeto *“Vamos ao teatro?”* correu de acordo com o planificado e os alunos não apresentaram grandes dificuldades.

Os grupos conseguiram conceber as suas ideias, de acordo com as orientações dadas pela estagiária. As dificuldades encontradas prenderam-se sobretudo com a gestão e organização dos grupos, pois, apesar de conseguirem ter ideias, não se conseguiam entender, uma vez que, neste grupo, havia vários alunos com perfil de líder, o que dificultou o trabalho.

Sobre esta questão Ryngaert, na sua obra *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, dá-nos a ideia que tal situação não é problemática, uma vez que “ [...] donne l’occasion d’individus différents d’apprendre à se mettre d’accord sur ce qu’ils vont dire ensemble [...] ” (Ryngaert, 1977: 118).

Este projeto foi apresentado aos pais, mesmo que o objetivo inicial não fosse esse, e aos colegas de uma turma de 7.º ano e de 3.º ano. Os alunos não quiseram apresentar os trabalhos a turmas de nível superior, pois ficam mais nervosos quando têm de estar perante um público mais velho, como pude constatar. Algo que não acontece, quando falamos de alunos mais jovens.

Aquando da apresentação, fiquei admirada e um pouco desiludida com o comportamento de certos alunos, pois, após várias semanas de trabalho, esperava mais deles.

Contudo, neste momento, uma reflexão, sobre o meu trabalho, se impõe. Será que ajudei os alunos de forma correta? Será que os motivei de forma suficiente? Será que eu também estava motivada? Ou a minha falta de motivação interferiu no meu trabalho?

Estas foram algumas questões que me assolaram a mente, depois de os alunos apresentarem o seu trabalho.

Muitas respostas poderiam ser dadas para responder às minhas questões. A única certeza que tenho é esta: tudo fiz, da melhor maneira possível, para que os alunos trabalhassem de forma correta e atingissem os objetivos planificados. Obviamente, nem sempre conseguimos saber se o caminho escolhido é o mais certo ou se deveríamos ter enveredado por outro...

Com estes projetos, percebi que os alunos são capazes de “entrar” de forma mais fácil no texto estudado, embora seja mais fácil tal acontecer no texto narrativo do que no texto poético.

Em relação, aos projetos em Francês, convém realçar alguns aspetos que considero pertinentes.

Os objetivos planificados foram atingidos, apesar de estes alunos precisarem mais da ajuda da estagiária e da professora orientadora, nomeadamente na preparação do primeiro projeto, intitulado “Vite à lire... facile à jouer”, cujo objetivo era dramatizar pequenos diálogos.

Como o Francês é a *língua de escolarização* foi importante, num primeiro momento, trabalhar ao nível do vocabulário, para que os alunos pudessem perceber o texto e, consequentemente, encontrar a entoação correta a dar.

Depois desta fase, seguiu-se a da dramatização. Com os textos memorizados, os alunos, em palco, representaram os seus papéis.

Nesta situação, a estagiária e a professora orientadora depararam-se com algumas dificuldades, como a colocação da voz, a marcação dos espaços, a entoação dadas às falas, o ritmo, a timidez de certos alunos. Algumas destas dificuldades foram ultrapassadas, ao longo das semanas previstas para a preparação do projeto e, desta forma, pudemos observar como estes alunos, através do seu empenho e trabalho, evoluíram.

Apesar do jogo dramático se basear na improvisação e não ter como objetivo ser apresentado a um público, todos estes projetos, foram preparados durante semanas para serem apresentados quer aos pais quer aos colegas de outras turmas, com exceção do projeto de francês que, por motivos de calendário, não o conseguimos realizar.

Quando se trabalha com crianças ou adolescentes, a apresentação dos projetos aos pais é algo extremamente importante para os alunos: *“Quando um jogo dramático deva conduzir a uma representação, é sempre necessário que esta seja única, de preferência para o grupo de crianças, em rigor para os pais, e num ambiente determinado”*, (Leenhardt, 1974: 25) como a escola.

Ainda sobre esta questão, o mesmo autor refere que “ [...] *os partidários do jogo dramático repudiam este tipo de manifestações, substituindo a festa de fim ano por uma visita à escola e a uma exposição de trabalhos de alunos*” (ibidem).

Como docente, penso que a ligação entre escola e encarregados de educação deve ser fomentada e nada melhor que este género de projetos para que tal aconteça.

Em relação ao trabalho realizado na terceira unidade, este tinha como objetivo primordial trabalhar, de forma lúdica, a entoação e a articulação de palavras ou frases.

Apesar de muitas vezes os alunos não considerarem este tipo de atividades como um trabalho sério, como pudemos constatar *in loco*, a estagiária e a professora orientadora consideraram que seria interessante, já que o Francês é a língua de escolarização, como já referi anteriormente, e por isso é importante trabalhar também esta área.

Consideramos que este género de trabalho, apesar de nem sempre ser uma tarefa fácil a ser planificada de forma a estar articulada com os conteúdos a trabalhar, é fundamental para o pleno desenvolvimento do aprendiz, como tal, podemos concluir que os objetivos iniciais deste nosso projeto foram atingidos e a nossa problemática inicial resolvida, já que consideramos que o jogo dramático é uma mais-valia em todo este complexo processo que é o da aprendizagem. No entanto, ao longo do processo outros problemas surgiram. Problemas esses que não foram resolvidos e que ficarão para um trabalho futuro.

Conclusão

O presente estudo teve como propósito fundamentar e sistematizar a importância da utilização do jogo dramático nas atividades de pré- e pós-leitura para a compreensão do texto poético e narrativo tanto em LM como em LE.

Assim sendo, importa referir que são várias as conclusões a que chegamos a partir da nossa investigação, nomeadamente que o jogo dramático pode e deve ser utilizado na sala de aula como ferramenta essencial e de apoio ao docente de LM ou de LE na sua prática letiva.

Verificamos ainda que o jogo dramático não deve ser considerado mera atividade lúdica e que deve antes ser utilizado pelo docente, pois são muitas as vantagens deste género de atividades, como pudemos analisar através da literatura que fundamenta a sua utilização.

Conferimos também que este tem o seu lugar de destaque nos Programas de Português, LM e Francês, LE assim como no QECRL e, por esta razão, dever-se-ia considerar pertinente e obrigatório a sua utilização.

Com esta investigação, corrobora-se a ideia de alguns teóricos segundo a qual importa refletir não só sobre o ensino das línguas estrangeiras como também no contexto em que se ensina. Importa também fazer referência ao docente, pois este desempenha um papel imprescindível em todo este processo, uma vez que surge como orientador das aprendizagens que o próprio aprendente realiza. Mas para que tal aconteça, este agente não pode, nem deve esquecer quais são os seus objetivos, planificando e organizando cada momento da sua prática pedagógica.

Confirmamos ainda a importância da formação nesta área. Só assim, o docente se sentirá mais seguro na planificação que realiza, e transmitirá essa segurança ao aprendente.

Apuramos, com o nosso trabalho prático, que, por um lado, nem sempre é fácil utilizar o jogo dramático nas aulas de língua, pois, por vezes, a atitude dos alunos face a este género de atividade nem sempre é positiva. No entanto, consideramo-la relevante para o pleno desenvolvimento do aprendente. Por outro lado, enquanto

professora/investigadora, confirmamos a dificuldade que, por vezes, pode existir na planificação, para que a articulação do jogo dramático com os conteúdos a trabalhar e os objetivos a atingir seja realmente eficaz.

A precedente análise permite-nos concluir que, modestamente, nos foi possível ilustrar a pertinência da temática através da prática profissional como professora/investigadora.

Pensámos que se dúvidas houvesse em relação à importância desta temática, estas ficariam resolvidas, a partir da revisão da literatura apresentada.

As condições que me foram oferecidas na escola onde exerci a minha prática letiva, enquanto estagiária, e onde exerço a minha função de docente há 15 anos, foram as ideais para a realização desta investigação.

Mais haveria a dizer sobre esta temática, pois nem todos os problemas foram resolvidos e, durante a investigação, outras questões e dúvidas se colocaram, levando-nos a refletir, de forma bastante séria, sobre a investigação realizada e colocando, por vezes, em causa tudo o que foi feito ao ponto de concluirmos que, se fosse hoje, mudaríamos por completo o rumo do nosso estudo.

Assim sendo, achamos que este trabalho pode servir de sensibilização para trabalhos e investigações futuras, no sentido de clarificar e resolver as dúvidas ainda existentes.

Mas como já dizia o poeta “Tudo vale a pena se a alma não é pequena!....”

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2008). *Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal*, in Bizarro, R. (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores

ALBUQUERQUE COSTA, H. B. & Vera Lúcia Marinelli. (2008). “*Formação Inicial de Professores de Língua Estrangeira: O Ensino e a Pesquisa no Curso de Letras Francês da PUC-SP*”, in Revista Intercâmbio, volume XVIII, pp. 94-106.

ALMEIDA, P.M. (2012). Aprender com a Expressão Dramática. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Faculdade de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.

ALVES, José Matias (dir.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. 1.^a edição. Porto: Asa, pp.10-14.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1941). *Posfácio a Primeiro Livro de poesia*. Lisboa: Editora Caminho.

ANTUNES, M.F.C.S. (2009). *A Leitura em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ARENILLA, Louis et Alli (2013). *Dicionário de Pedagogia*. Trad. M.^a Teresa Serpa. Lisboa: Instituto Piaget.

BELO, Ruy (1984). *Obra poética-vol.3*. Lisboa: Editorial Presença.

BIZARRO, R. (2008). O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objectivo aos objectivos, in BIZARRO, R. (org.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?* Porto: Areal editores, pp. 82-89.

CADÓRIO, Leonor (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

CHATEAU, J. (1961). *A Criança e o jogo*. Coimbra: Biblioteca filosófica Atlântida.

COUTO, José Manuel (2008). “(Des)dramatizando a Língua Portuguesa no Ensino Básico”, in *Saber (e) Educar*, n.º 13, pp.203-216.

COUTINHO, C., SOUSA, A., DIAS, A., BESSA, F., FERREIRA, M.J. & VIEIRA, S. (2009). “Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas”, in *Psicologia, Educação e cultura*, XIII, n.º2, pp. 355-379.

DESPACHO n.º15971. de 14 de Dezembro de 2012, Diário da República n.º242, 2.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

FAURE, Gérard & LASCAR, Serge (1982). *O Jogo dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.

FERNANDES, A. (2006). Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

FERNANDES, Nelson (2012). *O uso de jogos didáticos para consolidação da gramática na aprendizagem da LE*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

FERRAN, Pierre, MARIET, François, PORCHER, Louis (1979). *Na Escola do Jogo*. trad. M. Assunção Santos, Lisboa: Editorial Estampa.

FONTAINE, Anne Marie (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade aberta.

GANTIER, H. (1974). *O Ensino de uma Língua Estrangeira*. Trad. M.ª Flor Marques Simões. Lisboa: Editorial Estampa.

GUSMÃO, J. & REIS, M.ª G.M. (2010). “A questão da oralidade no ensino de Língua Estrangeira – Jogos e textos dramáticos no Desenvolvimento da Expressão Oral em Língua Estrangeira”, in *Revista Desempenho*, n.2, v.11, pp. 84-98.

JEAN, Georges (1989). *Na escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

_____ (1999). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.

LEENHARDT, Pierre (1974). *A Criança e a expressão dramática*. trad. Maria Flor Marques Simões, Lisboa: Editorial Estampa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programas Francês –Plano de Organização do Ensino- Aprendizagem do Ensino Básico, 2.º ciclo*. Lisboa: DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *Programas Francês –Plano de Organização do Ensino- Aprendizagem do Ensino Básico, 3.º ciclo*. Lisboa: DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (DAPP) (2001). *Ensino das línguas estrangeiras nas escolas da Europa- Situação em Portugal*. Lisboa: Eurydice.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). (Carlos Reis coord.) *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Dgdc.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011). (equipa de Português org.). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Dgdc.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). (equipa de Português). *Metas Curriculares de Português-Ensino Básico 1.º,2.º,3.º ciclos*.Lisboa: Dgdc.

PAGE, C. (1997). *Éduquer par le Jeu Dramatique*. Paris: ESF.

PIRES, E.L.(apresent. e comentários) (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: edições Asa.

RAMOS, M.^a da Conceição Castro. (1995). *A Avaliação dos alunos da Educação Básica e do Ensino Secundário*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação.

REIS, M.^a da Glória Magalhães. (2008). *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade de São Paulo.

RYNGAERT, Jean-Pierre. (1977). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris: CEDIC.

_____. (1977) “*Expression dramatique en classe: l’enjeu de la modernité* ”, in *Pratiques* n.º15-16, pp. 66-78.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.

VAYER, P.& RONCIN, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

SILVA, Vera Mónica. (2010). *A importância do jogo de dramático nas aulas de língua*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

VIEIRA, F. & MOREIRA, M.A. (1993). *Para além dos testes... A Avaliação Processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação-Universidade do Minho.

Referências Eletrônicas

AMBLARD, M. (2004). Comment améliorer l'expression orale par la pratique des jeux dramatiques? Bourgogne: IUFM. Consultado a 10 de agosto 2013 em:

<http://www.2dijon.iufm.fr>

BARTHÉLÉMY-RUIZ, C. *Le mariage de l'eau et du feu? Jeu et éducation à travers de l'histoire*. Consultado a 6 de agosto de 2014 em :

<http://www.cahiers-pedagogiques.com>

BEAUCHAMP, H. (1979). "Le jeu dramatique à l'élémentaire", in *Jeu: revue de théâtre*, n.º13, pp. 157-160. Consultado a 3 de fevereiro de 2013 em :

<http://id.erudit.org/iderudit/28819ac>

BERTHOUSOZ, N. (2010). Comment s'opère la co-construction des savoirs dans l'enseignement de l'oral par l'utilisation du jeu dramatique comme moyen didactique? Consultado a 12 de agosto de 2014 em :

http://www.doc.rero.ch/record/...Berthouzoz_Nadia.pdf

CESTARO, S.A.M. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Consultado a 17 de Julho de 2014 em:

<http://www.hoH opos.com.br>

COUTINHO, C. (2008). Investigação-Ação metodologia preferencial nas práticas educativas. Métodos de Investigação em Educação. Braga: universidade do Minho. Consultado 25 de agosto de 2014 em:

http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm

EVEN, H. (2006). Je monte un projet théâtre". Consultado a 6 de agosto de 2014 em :

<http://www.crdp-nantes.fr>

HUGON, M. & LÉONARDIS, M. (2007). *Pratique du théâtre, développement personnel et expérience scolaire à l'adolescence*. Consultado a 29 de agosto de 2014 em :

<http://www.congresintaref.org/>

LAVIGNASSE, C. Pratiques de classe : jouons ! Consultado a 1 de agosto de 2014 em :

<http://www.f.chiba-u.jp/about/plc>

LÓPEZ, J. Jeux Communicatifs et Enseignement/Apprentissage dès langues Étrangères. Consultado a 14 de agosto de 2014 em :

<http://www.ugr.es/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Les Nouveaux programmes de l'école primaire-programme du CE 2, du CM1 et du CM2*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale hors-série n.º0 du 20 février 2008. Consultado a 5 de outubro de 2012 em :

<http://www.education.gouv.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *La littérature à l'école – Listes de référence cycle 3* 2013. Consultado a 4 de janeiro de 2013 em :

<http://www.eduscol.education.fr>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONAL. *Enseignement primaire et secondaire-Classes à horaires aménagés théâtre*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale hors-série n.º39 du 22 octobre 2009. Consultado a 6 de outubro de 2012 em :

<http://www.education.gouv.fr>

PAGE, C. (200/07). “Jeu dramatique à l'école : de la proposition au choix.” In Sens public. pp.1-12. Consultado a 6 de julho de 2014 em:

<http://www.sens-public.org/>

SOUZA, C. (2013). *A importância do jogo enquanto percurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem*. Consultado a 29 de Agosto de 2014 em:

<http://www.eventosufupe.com.br/>

Sobre Bernard Friot

Consultado a 5 de setembro de 2012 em :

<http://www.cndp.fr>

Outras referências eletrônicas :

www.priberam.p

www.larousse.fr

Consultado a 21 de maio de 2013 em :

<http://cache.media.eduscool.fr>

Sobre os Programas e Metas Curriculares

Consultado a 16 de julho de 2014 em:

<http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php>

Índice de anexos

ANEXO I- Projeto de Estabelecimento do Liceu Francês Internacional do Porto.

ANEXO II- Planificações das unidades didáticas em que o jogo dramático está presente.

ANEXO III- “No palco com... a poesia” - proposta de trabalho.

ANEXO IV- “ No palco com... a poesia” - textos a trabalhar.

ANEXO V- Chuva de ideias : poesia/jogo dramático.

ANEXO VI- “Ler para construir conhecimento” - ficha sobre a vida e obra do autor.

ANEXO VII- “ No palco com... a poesia” - preparação do trabalho.

ANEXO VIII- “ No palco com... a poesia” - ficha de autoavaliação.

ANEXO IX- “ Vamos ao teatro ?” - proposta de trabalho.

ANEXO X- “ Vamos ao teatro ?” - exemplo de um trabalho realizado pelos alunos.

ANEXO XI- Texto de Bernard Friot “ Façons de parler”.

ANEXO XII- “Vite à lire... facile à jouer” - ficha informativa sobre o projeto.

ANEXO XIII- “ Vite à lire... facile à jouer” - ficha para a organização de grupos.

ANEXO XIV- “La diablesse et son enfant” - ficha de trabalho sobre a dicção.

**Anexo I – Projeto de Estabelecimento do Liceu Francês Internacional do
Porto**

PROJET D'ETABLISSEMENT

2011 – 2014

Conduire tous les élèves à la réussite

AXE n°1 DEVENIR PLURILINGUE

Se construire en Français et en Portugais

➤ AXE n°2 VERS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Priorité aux formations scientifiques

➤ AXE n°3 DEVENIR CITOYEN EUROPÉEN, RESPONSABLE, TOLÉRANT, SOLIDAIRE

1) S'informer et s'éduquer

2) Agir et participer

➤ AXE n°4 S'OUVRIR SUR L'EUROPE ET LE MONDE ET ACQUERIR UNE CULTURE HUMANISTE

Les Arts, les Lettres, l'Histoire

AXE 1

DEVENIR PLURILINGUE

OBJECTIFS

- ◆ **Mettre le langage au coeur des apprentissages**
- ◆ **Construire le bilinguisme pour développer la communication et l'accès aux richesses culturelles**
- ◆ **Développer l'apprentissage précoce de l'anglais**

Actions qui en découlent

- Charte de la Maternelle pour une mise en oeuvre du bilinguisme
- Mise en valeur des espaces documentaires : Marmothèque, BCD et CDI
- Journal du lecteur.
- Atelier théâtre
- Prise en charge des primo-arrivants non francophone ou non lusophone
- Elaboration du Portfolio Européen des Langues

AXE 2

VERS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

OBJECTIFS

- ◆ **Systématiser la démarche scientifique pour l'ensemble de l'établissement**
- ◆ **Orientation, filières, ONISEP, Académie partenaire**
- ◆ **Organiser l'aide aux élèves en difficulté**

Actions qui en découlent

- Systématisation de la démarche scientifique pour l'ensemble de l'établissement
- Découverte du monde de l'entreprise : le stage en entreprise
- Découverte du monde de l'entreprise : le forum des métiers
- Orientation collège/Lycée: développement des actions du COP et du Professeur Principal
- Découverte de l'enseignement supérieur
- Ouverture vers l'enseignement supérieur portugais : préparer les "provas de ingresso"
- Devenir des anciens élèves : suivi des orientations Post-Bac
- PPRE – Soutien – Tutorat inter niveau
- Etudes accompagnées

AXE 3

DEVENIR CITOYEN EUROPÉEN, RESPONSABLE, TOLÉRANT, SOLIDAIRE

OBJECTIFS

- ◆ **S'informer et s'éduquer**
- ◆ **Agir et participer**

Actions qui en découlent

- Citoyenneté et démocratie
- CESC- Dynamiser, préciser le rôle et la fonction du CESC
- Agenda 21
- Ouverture sur le monde : Utilisation des ressources documentaires (CDI, BCD)
- Tutorat et monitorat : Science et citoyenneté
- Développement de l'autonomie et de la prise de responsabilité (fêtes, clubs...)

AXE 4

S'OUVRIR SUR L'EUROPE ET LE MONDE ET ACQUERIR UNE CULTURE HUMANISTE

OBJECTIFS

- ◆ **S'ouvrir au pays d'accueil et l'Europe**
- ◆ **Créer une synergie avec les institutions et d'autres écoles**
- ◆ **Développer une culture humaniste garantissant une formation intellectuelle de qualité.**

Actions qui en découlent

- Pour une présence vivante de la culture et de la langue française
- Pour une valorisation déterminée de la culture et la langue portugaise
- Harmoniser les enseignements artistiques, historiques et littéraires
- Organiser des semaines culturelles dites semaine spéciale
- Travailler en étroite relation avec les institutions française, portugaise, anglaises, allemandes et Espagnoles
- Des voyages scolaires porteurs de sens
- Echanges et partenariat entre classes de différents pays
- Travailler en étroite relation avec les institutions française, portugaise, anglaises, allemandes et espagnoles et être connu des autorités locales (mairie de Porto)

**Anexo II – Planificação das unidades em que o jogo dramático está
presente**

Compétences/Objectifs	Stratégies/Activités	Contenus				Matériel	Évaluation	Tps
L'apprenant : -Écoute le maître ; -Pose des questions ; -Exprime son point de vue ; -Prends la parole devant d'autres élèves pour présenter des arguments ; -Écoute un texte littéraire ; -Lit un texte littéraire pour reconnaître des mots, des phrases ; -Lit un texte pour aller chercher des informations explicites ; -Comprend le sens d'un texte littéraire en répondant, à des questions ; -Acquiert du vocabulaire pour s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit ; -Identifie les niveaux de langue ; -Reconnait les règles du discours direct ; -Lit un texte littéraire pour travailler la diction. -Mets en scène un texte littéraire (dialogue)	-Interaction et compréhension d'énoncés oraux ; -Lecture et interprétation du titre d'un texte : « Façons de parler » -Révisions des différents niveaux de langue : familier ; courant ; soutenu ; -Rédaction d'une synthèse sur les niveaux de langue ; -Compréhension des règles du discours direct, à partir d'activités orientées par le professeur ; -Rédaction d'une synthèse sur le discours direct ; -Mettre en scène un texte littéraire.	Thématiques Lexicaux	Pragmatiques	Morphosyntaxiques	Culturels	- Photocopies: --Texte « Façons de parler » ; -Questionnaire dirigé ; -Fiches de travail ; -Ordinateur et vidéoprojecteur.	-Observation directe : *Interaction entre professeur/ élèves ; élèves/ professeur ; *Participation orale ; *Compréhension orale -Évaluation formative	3X 45m
		-Le vocabulaire qui appartient aux différents niveaux de langue -Le vocabulaire qui appartient à l'univers du discours direct	-La production d'un discours oral cohérent (interaction entre professeur/ élèves ; élèves/ professeurs).	-Les niveaux de langues: Reconnaissance des différents niveaux de langues -Le discours direct: Reconnaissance du discours direct	-Les références culturelles : -un texte de Bernard Friot : « Façons de parler »			

- Plano da Unidade Didática 2 : O diálogo "Façons de Parler", Bernard Friot

Descritores de desempenho	Conteúdos/Competências	Estratégias/Atividades	Material	Avaliação	Tempo
<p>-Expressar sentimentos e emoções; -Reconstruir universos no plano imaginário;</p> <p>-Analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma poesia; - Expressar opiniões e problematizar sentidos, como reação pessoal à audição ou leitura de uma poesia; - Caracterizar os diferentes modos e gêneros literários; - Discutir diferentes interpretações de um texto; Sistematizar funções sintáticas internas ao grupo verbal; - Explorar diferentes formas de comunicação, selecionando estratégias e recursos adequados para envolver a audiência.</p>	<p>Compreensão/expressão oral: Falar para construir e expressar conhecimento</p> <p>Leitura: Ler textos literários – modo lírico --Elementos constitutivos da poesia lírica (convenções versificatórias).</p> <p>- Conhecimento explícito da língua: --plano sintático;</p> <p>Expressão oral: Falar para construir e expressar conhecimento: --recursos linguísticos e extralinguísticos .</p>	<p>-Diálogo vertical/horizontal; -Questionário dirigido; -Leitura para informação e estudo (vida e obra de Antônio Gedeão); -Análise e interpretação de elementos paratextuais: título, autor; -Leitura silenciosa da poesia; - Audição da poesia; - Análise e compreensão do texto; - Análise formal do poema: estrofes (classificação), rima. -Análise e compreensão do texto: síntese coletiva; -Realização de atividades de consolidação sobre o conhecimento explícito da língua: funções sintáticas- o complemento direto. -Apresentação da proposta de trabalho: “No palco com... a poesia” (recital de poesia); -Organização dos grupos de trabalho; - Definição de datas para a apresentação da proposta de trabalho; -Preenchimento da ficha: “No palco com... a poesia” – preparação do trabalho.</p>	<p>-Computador: videoprojetor – imagem; poesia; -Quadro;</p> <p>- Computador: internet -(youtube)</p> <p>-Caderno diário;</p> <p>-Fotocópias: -poesia; -ficha informativa sobre o autor; -ficha de trabalho sobre o complemento direto. -ficha: “No palco com... a poesia”- preparação do trabalho.</p>	<p>-Observação direta:</p> <p>--Diálogo vertical/horizontal;</p> <p>--Participação oral na aula;</p> <p>--Autoavaliação.</p> <p>-Resolução de questionários.</p>	2h45

- **Plano da Unidade Didática 1: O texto poético**

Descritores de desempenho	Conteúdos/Competências	Estratégias/Atividades	Material	Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> -Expressar sentimentos e emoções; -Seguir diálogos, intervindo oportuna e construtivamente ; - Caracterizar os diferentes modos e gêneros literários; -Identificar e caracterizar as diferentes tipologias e gêneros textuais; -Utilizar a escrita para sistematizar conhecimentos; -Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos; -Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto; - Explorar diferentes formas de comunicação, selecionando estratégias e recursos adequados para envolver a audiência; -Explorar os processos de construção do diálogo e o modo como se pode agir através da fala. 	<p>Compreensão/expressão oral: Falar para construir e expressar conhecimento.</p> <p>Leitura: Ler textos literários – texto conversacional Ler para construir conhecimento (s).</p> <p>Escrita: Escrever para construir e expressar conhecimentos --Convenções e regras para a configuração gráfica; --Pontuação e sinais auxiliares de escrita.</p> <p>Expressão oral: Falar para construir e expressar conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Análise e compreensão de um excerto de um texto conversacional, a partir de um questionário dirigido; -Leitura silenciosa de um excerto; -Leitura dialogada do excerto; -Análise e compreensão do texto conversacional: síntese coletiva; -Realização e correção de atividades de consolidação sobre o discurso direto. -Redação de um texto conversacional, a partir das instruções de escrita-planificação do texto; -Revisão e aperfeiçoamento do texto; -Apresentação do projeto de teatro a realizar sobre a obra: “O Cavaleiro da Dinamarca”. - Diálogo vertical/horizontal-organização de grupos; - Diálogo horizontal/horizontal-escolha do projeto; - Diálogo vertical/horizontal-apresentação do projeto de cada grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Computador: videoprojetor – imagem; poesia; -Quadro; - Computador: internet -(youtube) -Caderno diário; -Fotocópias: <ul style="list-style-type: none"> -texto conversacional; -ficha de trabalho sobre o discurso direto -ficha: “instruções de escrita”, “planificação do diálogo”; -ficha: “revisão e aperfeiçoamento do texto (quadro); -ficha: projeto teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> --Diálogo vertical/horizontal; --Participação oral na aula; --Autoavaliação. -Resolução de questionários. 	3h40

- Plano da Unidade Didática 2 : “O texto conversacional”.

Anexo III – “No palco com... a poesia” – proposta de trabalho

No palco com... a poesia!

Proposta de trabalho:

- recriar, através da dramatização, alguns textos poéticos.



Descritores de desempenho:

- aprofundar o gosto pessoal pela leitura de textos poéticos;
- conhecer algumas noções de versificação;
- contactar com dados biográficos dos autores;
- conhecer alguns recursos retóricos;
- analisar textos poéticos;
- treinar a leitura expressiva em voz alta;
- recriar, através da dramatização, alguns textos poéticos.

Preparação:

- Escolham um poema, a partir dos propostos pela professora.
- Realizem uma pesquisa sobre a vida e a obra do autor do poema escolhido.
- Assegurem-se, antes de memorizarem o poema, de que conhecem o significado das palavras e sabem pronunciar-las corretamente.
- Saibam o que o autor quer transmitir, os sentimentos que as palavras traduzem.
- Respeitem a pontuação para fazerem as pausas adequadas e não recitem o poema verso a verso, quebrando o sentido da frase.

Execução:

- Realizem a leitura do poema escolhido.
- Verifiquem se há vocabulário desconhecido.
- Procurem, no dicionário, o significado do vocabulário difícil.
- Identifiquem o tema da poesia.
- Analisem a mensagem que o autor quer transmitir.
- Preencham, em conjunto, a tabela preparada pela professora: “No palco com... a poesia!-preparação do trabalho”.
- Realizem a memorização da poesia.
- Recriem, através da dramatização, a poesia.

Anexo IV – “ No palco com ... a poesia” – textos a trabalhar

No palco com... a poesia!

Textos a trabalhar

Texto 1: EUGÉNIO DE ANDRADE

As palavras

Texto 2: SEBASTIÃO DA GAMA

O Sonho

Texto 3: ALMEIDA GARRETT

Barca Bela

Texto 4: JOSÉ CARLOS ARY DOS SANTOS

O Homem das Castanhas

Texto 5: ALEXANDRE O'NEILL

Fala!

EUGÊNIO DE ANDRADE

As palavras

São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.
Outras,
orvalho apenas.

Secretas vêm, cheias de memória.
Inseguras navegam:
barcos ou beijos,
as águas estremecem.

Desamparadas, inocentes,
leves.
Tecidas são de luz
e são a noite.
E mesmo pálidas
verdes paraísos lembram ainda.

Quem as escuta? Quem
as recolhe, assim,
cruéis, desfeitas,
nas suas conchas puras?

In Coração do Dia

SEBASTIÃO DA GAMA

O sonho

Pelo sonho é que vamos
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
Pelo Sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma dêmos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.

Chegamos? Não chegamos?

-Partimos. Vamos. Somos.

In Pelo Sonho É que Vamos

ALMEIDA GARRETT

Barca Bela

Pescador da barca bela,
Onde vais pescar com ela,
 Que é tão bela,
 Oh pescador?

Não vês que a última estrela
No céu nublado se vela?
 Colhe a vela?
 Oh pescador!

Deita o lanço com cautela,
Que a sereia canta bela...
 Mas cautela,
 Oh pescador.

Não se enrede a rede nela,
Que perdido é remo e vela
 Só de vê-la,
 Oh pescador.

Pescador da barca bela,
Inda é tempo, fuge dela,
 Fuge dela,
 Oh pescador!

In Folhas Caídas e Flores sem fruto

JOSÉ CARLOS ARY DOS SANTOS

O homem das castanhas

Na Praça da Figueira ou no Jardim da Estrela
num fogareiro aceso é que ela arde
ao canto do outono à esquina do inverno
o homem das castanhas é eterno.

Não tem eira nem beira nem guarida
e apregoa como um desafio
é um cartucho pardo a sua vida
e se não mata a fome mata o frio.

Um carro que se empurra um chapéu esburacado
no peito uma castanha que não arde
tem a chuva nos olhos e tem um ar cansado
O homem que apregoa ao fim da tarde.

Ao pé de um candeeiro acaba o dia
voz rouca com o travo da pobreza
apregoa pedaços de alegria
e à noite vai dormir com a tristeza.

Quem quer quentes e boas quentinhas
A estalarem cinzentas na brasa
Quem quer quentes e boas quentinhas
Quem compra leva mais calor (amor) para casa.

A mágoa que transporta é miséria ambulante
Passeia na cidade o dia inteiro
é como se empurrasse o outono distante
é como se empurrasse o neveiro.

Quem sabe a desventura do seu fado?
Quem olha para o homem das castanhas?
Nunca ninguém pensou que ali ao lado
ardem no fogareiro dores tamanhas.

In As Palavras das Cantigas

ALEXANDRE O'NEILL

Fala!

Fala a sério e fala no gozo
Fá-la p'la calada e fala claro
Fala deveras saboroso
Fala barato e fala caro

Fala ao ouvido fala ao coração
Falinhas mansas ou palavrão

Fala à miúda mas fá-la bem
Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe

Fala francês fala béu-béu

Fala fininho e fala grosso
Desentulha a garganta levanta o pescoço

Fala como se falar fosse andar
Fala com elegância – muito e devagar.

In Antologia Poética

Anexo V – Chuva de ideias: poesia/jogo dramático

CHUVA DE IDEIAS

POESIA

Palavras

Imaginação

Sentimentos

Poeta

Ideias

Poema

Rima

Brincar com as palavras

JOGO DRAMÁTICO

Teatro/teatral

Palco

Representar

Dramatizar

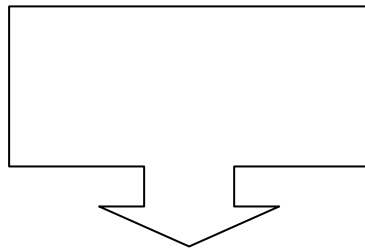
Jogar/brincar com as palavras

Drama

Público

Mímica/expressões

Ideias



POEMA

BRINCAR COM AS PALAVRAS

PALCO

REPRESENTAR

PÚBLICO

SENTIMENTOS

IMAGINAÇÃO

IDEIAS

Anexo VI – “ Ler para construir conhecimento” – ficha sobre a vida e obra do autor

Ler para construir conhecimento

- trabalho de pesquisa

1-Pocura informação sobre a vida e a obra do autor que vais trabalhar em diversas fontes.

2-Reúne os diferentes textos sobre a vida e a obra do autor que vais trabalhar: o texto fornecido pelo professor e os que encontraste na Wikipédia e na página do Instituto camões.

3-Preenche a tabela com os elementos solicitados.

Texto:	Wikipédia:	Instituto Camões:	Texto fornecido pelo professor:
Data de nascimento:			
Local:			
Data da morte:			
Local em que viveu:			
Estudos:			
Casado com...			
Primeira obra publicada:			
Atividade profissional:			
Obra literária (poesia, prosa, drama):			
Obras mais conhecidas:			

In Guião de implementação do programa de português do ensino básico-dgidc (adaptado)

Anexo VII – “No palco com... a poesia”- preparação do trabalho

No palco com... a poesia!

- Preparação do trabalho

Título da poesia:	Autor(a):
Vocabulário desconhecido:	
Tema da poesia:	
Criação de personagens:	
Distribuição de papéis:	
Entoação (a voz pode subir ou descer...):	
Ritmo (acelere/abrande...):	
Volume (palavras ditas mais altas do que outras...):	
Tom (suave; feliz; duro):	
Cenário criado:	
Acessórios a utilizar:	

Anexo VIII – “No palco com...a poesia” – ficha de autoavaliação

No palco com... a poesia!

Avaliação dos grupos (autoavaliação)

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO GRUPO

Grupo : _____
Semana de ____/____/____ a ____/____/____

Itens	Registo da avaliação
Como decorreu o trabalho de grupo?	Trabalhamos bem. <input type="checkbox"/> Podíamos ter trabalhado mais. <input type="checkbox"/> Não trabalhamos o necessário. <input type="checkbox"/>
Todos participaram no trabalho de grupo?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Tiveram dificuldades na concretização do que vos era pedido? Que dificuldades foram essas?	_____ _____ _____ _____ _____
Os elementos do grupo tiveram tarefas? Foram cumpridas?	Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/>
Comentário ao trabalho realizado: _____ _____ _____	A Professora: _____
Data: ____/____/____	

Anexo IX – “Vamos ao teatro?” – proposta de trabalho

Vamos ao teatro?



Proposta de trabalho:

A-Dramatizar um excerto da obra: “O Cavaleiro da Dinamarca”.

B-Adaptar um excerto da obra: “O Cavaleiro da Dinamarca”.

Descritores de desempenho:

Falar para construir e expressar conhecimento

Explorar diferentes formas de comunicar e partilhar ideias e produções pessoais selecionando estratégias e recursos adequados para envolver a audiência.

Participar em situações de interação oral

Explorar os processos de construção do diálogo e o modo como se pode agir através da fala.

Preparação:

-Organização dos grupos;

-Escolha de uma das propostas de trabalho apresentadas;

-Discussão de ideias.

Anexo X- “Vamos ao teatro?” – exemplo de um trabalho realizado pelos alunos

-O CAVALEIRO DA DINAMARCA E UMA AVENTURA INESPERADA

Voz: Olá a todos. Estou aqui para apresentar-vos “O Cavaleiro da Dinamarca e uma aventura inesperada”. Obrigado.

Princesa Lucrécia: Ai!, pobre de mim. Pareço uma sem-abrigo!

Cavaleiro: Porque chorais, minha donzela?

Princesa Lucrécia: Eu e a minha corte fomos assaltadas, meu cavaleiro...

Cavaleiro: E qual o seu destino?

Princesa Lucrécia: A minha cidade, a Antuérpia.

Cavaleiro: Mas que feliz coincidência! O meu destino também é a Antuérpia!

Princesa Lucrécia: Vá, ajude-me a levantar.

Cavaleiro: Uhhh, está toda suja... Mas eu faço um esforço! Vamos.

Voz: O Cavaleiro e a princesa seguem caminho por terra até Bruges. Aí, apanham um navio que os leva, inesperadamente, até Portugal.

Princesa Lucrécia: Nós não estamos na Antuérpia!!!!

Cavaleiro: Pois não. O comandante deve-se ter enganado... Vamos, sente-se aqui.

Ronaldo: Vim agora do tanque, apliquei Linic* gel no meu cabelo. Vamos começar o treino?

Scolari: O menino tem de estar pronto para tudo! Vamos jogar PVP, PlayerVsPlayer.

Ronaldo: PVP, a minha especialidade!

Scolari prega uma rasteira a Ronaldo.

Ronaldo (no chão, grita): Ai!

Scolari: E depois o burro sou eu! No ano passado eu defendi o menino!

Cavaleiro: Bom dia, forasteiros, conhecem alguma pousada?

Princesa Lucrecia: Ai, meu Deus! O que é que aconteceu?

Scolari: O menino feito de burro, atirou-se para o chão!

Ronaldo (no chão, grita):Ai!!!

Voz: Ronaldo manda um mensageiro para França para encontrar a cura para o seu joelho. Lá, encontra Marie Curie.

Cavaleiro(para Ronaldo): Sente-se melhor?

Marie Curie: Onde está o Cristiano Ronaldo?

Ronaldo: Estou aqui!

Marie Curie: O seu sofrimento já vai acabar! Eu tenho a cura para o seu joelho!

Scolari: Um bife? Não é carne de cavalo, pois não?

Marie Curie: Claro que não!

Cavaleiro: Como se chama?

Marie Curie: Marie Curie.

Princesa Lucrecia:*Manicuri?! Arranje-me já esta unha!*

Marie Curie (zangada): Marie Curie! E não arranjo unhas ! Vá, Cavaleiro, ajude-me a levar o Cristiano.

O Cavaleiro ajuda Marie Curie.

Voz: Tudo acaba bem. O Ronaldo volta a ganhar o prémio de melhor jogador de futebol do mundo; a Princesa volta para a Antuérpia e o Cavaleiro regressa a tempo de festejar o Natal com os seus.

Anexo XI – Texto de Bernard Friot “Façons de parler”

FAÇONS DE PARLER

Papa, il est prof de français... Oh, pardon : *mon père enseigne la langue et la littérature françaises*. C'est pas marrant tous les jours ! Je veux dire : *parfois, la profession de mon père est pour moi cause de certains désagréments*.

L'autre jour, par exemple. En sciant du bois, je me suis coupé le pouce.

Profond ! J'ai couru trouver papa qui lisait dans le salon.

– Papa, papa ! Va vite chercher un pansement, je pisse le sang ! ai-je hurlé en tendant mon doigt blessé.

– Je te prie de bien vouloir t'exprimer correctement, a répondu mon père sans même lever le nez de son livre.

– *Très cher père*, ai-je corrigé, *je me suis entaillé le pouce et le sang s'écoule abondamment de la plaie*.

– Voilà un exposé des faits clair et précis, a déclaré papa.

– Mais grouille-toi, ça fait vachement mal ! ai-je lâché, n'y tenant plus.

– Luc, je ne comprends pas ce langage, a répliqué papa, insensible.

– *La douleur est intolérable*, ai-je traduit, *je te serais donc extrêmement reconnaissant de bien m'accorder sans délai les soins nécessaires*.

– Ah, voilà qui est mieux, a commenté papa, satisfait. Examinons d'un peu plus près cette égratignure.

Il a baissé son livre et m'a aperçu, grimaçant de douleur et serrant mon pouce sanguinolent.

– Mais t'es cinglé, ou quoi ? a-t-il hurlé, furieux. Veux-tu f... le camp, tu pisses le sang ! Tu as dégueulassé la moquette ! File à la salle de bains, et dém...-toi ! Je ne veux pas voir cette boucherie !

J'ai failli répondre : « *Très cher papa, votre façon de parler m'est complètement étrangère. Je vous saurais donc gré de bien vouloir vous exprimer en français.* » Mais j'ai préféré ne rien dire.

De toute façon, j'avais parfaitement compris. Je suis doué pour les langues, moi.

Anexo XII – “Vite à lire...facile à jouer” – ficha informativa sobre o projeto

« Vite à lire...facile à jouer »

-FICHE INFORMATIVE



Proposition:

-mettre en scène un texte littéraire (dialogue).

Thème: l'école

Objectifs:

- Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte, après préparation.
- Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit.

Exécution:

- organiser les groupes;
- lire les textes;
- lire les textes de façon expressive;
- mettre en scène le texte.

Présentation du travail:

- Temps: 5/10 minutes;
- Présentation: "Portes ouvertes"

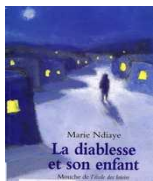
Anexo XIII – “Vite à lire...facile à jouer”- ficha para a organização de grupos

On joue au théâtre !

CM2-A24élèves

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
<i>Poisson d'avril</i> Bruno Bonvalet	<i>Le cahier de brouillon</i> François Fontaine	<i>Scène</i> Bernard Friot	<i>Conjugaison</i> Bernard Friot	<i>Exercices</i> Bernard Friot	<i>Façons de parler</i> Bernard Friot
Les personnages: Simon Jean La maîtresse Le directeur (4)	Les personnages: Le maître L'élève (3+3)	Les personnages: Clément Sa mère (2)	Les personnages: Le maître Benoît Le narrateur (3)	Les personnages: La mère de Charles Charles Les dames du salon (4) Le narrateur (7)	Les personnages: Luc Papa (2)
	- - - -	-	- - -	- - - -	- -

ANEXO XIV : “La diablesse et son enfant ”- ficha de trabalho sobre a dicção



La diablesse et son enfant

1-(...) « Et la diablesse reprend son chemin. (...) Elle sait qu'autrefois, il y a longtemps, elle avait un enfant, et aussi une maison. Et elle sait qu'elle n'a pas toujours eu des sabots noirs. »

1.1-La diablesse n'était pas toujours comme ça. Imagine, en travail de paires, comme était la diablesse, comme était sa vie. Écris une phrase. Vois l'exemple donné par la maîtresse.

1.2-Dis ta phrase en utilisant le ton choisi par la maîtresse.

Maîtresse - Exemple :	En pleurant...	-Moi, je n'étais pas toujours comme ça. Autrefois, j'avais des cheveux blonds.
Élèves	Intonation :	Phrase :
	En criant...	
	En disant un secret...	
	En chantant...	
	Avec peur...	
	De façon triste...	
	De façon contente...	
	En donnant un ordre...	
	En posant une question...	
	En étant mystérieux...	
	En imaginant qui saute la corde...	
	En imaginant qui est un chat...	
	En regardant quelqu'un très loin...	